

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**UMA PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO NA ÁREA DA  
EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL**

**Ana Célia de Lima Viana**

SÃO CARLOS, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**UMA PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO NA ÁREA DA  
EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL**

**Ana Célia de Lima Viana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

**Área de concentração:** Educação do Indivíduo Especial

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Santana de Rose.

SÃO CARLOS, 2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V614up Viana, Ana Célia de Lima.  
Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial / Ana Célia de Lima Viana. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
119 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Educação musical especial. 3. Professores - formação. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Célia de Lima Viana, realizada em 04/03/2015:

---

Profa. Dra. Tania Maria Santana de Rose  
UFSCar

---

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
UNESP

## AGRADECIMENTOS

---

Ao longo desses dois anos de dedicação ao mestrado obtive apoio e força de diversas pessoas, em particular amigos muito queridos que fiz durante esses quase dois anos morando em São Carlos, amigos de longa data e da minha família.

Agradeço à minha mãe Célia e à minha irmã Priscila, que mesmo estando longe me fizeram sentir que eu poderia contar com elas a qualquer momento.

À amiga Ivone, sempre me apoiando e me incentivando em tantas etapas da minha vida.

Às queridas amigas Cinthia, Luanda, Bruna e Camila, que desde o Ensino Médio estão junto a mim compartilhando alegrias, momentos importantes e as novidades e experiências da vida adulta.

Aos amigos da UNESP Mônica, Gustavo, Wasti, Elaine e Ricardo por me acolherem na turma da Educação Musical e por manter nossa amizade sempre viva mesmo após o término do curso.

Às minhas queridas amigas e parceiras Josi e Isa, que desde o início do mestrado estiveram junto comigo e compartilharam das mesmas ansiedades, dificuldades e conquistas.

Às amigas Jacqueline e Camila que dividiram não só uma casa comigo, mas compartilharam risadas, momentos de alegria e de tensão também.

À todos os colegas de disciplinas da turma de 2013, por compartilharem suas experiências.

À Lisbeth Soares, por todo o conhecimento que tem oferecido para a área da Educação Musical Especial, pelas conversas e orientações dadas a mim antes do ingresso no mestrado e pela parceria durante a 31ª Conferência da ISME em julho de 2014.

Às três professoras participantes desta pesquisa pelas valiosas contribuições e por compartilharem seus conhecimentos.

À todos os professores do PPGEEs pelos ensinamentos, e à secretária Eliane, pela dedicação e atenção aos alunos.

Às professoras Ilza Joly e Maria Júlia D'allaqua, por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa, por revisarem meu estudo com tanto cuidado contribuindo com suas valiosas sugestões.

À minha orientadora Tânia, por ter me viabilizado a experiência da docência voltada à formação de professores, pelos ensinamentos, dedicação e paciência nesses dois anos.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

---

A Educação Musical Especial é a área que abrange o ensino e a aprendizagem de música para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Esta área vem sendo impulsionada por duas vertentes: por um lado temos a inserção da música no currículo escolar após a promulgação da Lei 11.769/2008, e por outro temos a inclusão de alunos com NEE nas classes regulares do ensino básico. Porém, esta área vem crescendo timidamente no Brasil, e ainda há um número pequeno de pesquisas realizadas neste campo. De modo geral, professores afirmam não estar preparados para atuarem junto a alunos com NEE, alegando falta de preparo como um dos principais impedidores. Desta forma nota-se o interesse de pesquisadores brasileiros pela identificação dos conhecimentos e habilidades necessários para que o educador musical atue com tais alunos, visando contribuir para o aprimoramento da formação e do ensino da música em contextos inclusivos. A literatura internacional fornece subsídios teóricos e práticos relevantes para nortear estudos sobre a formação na área da educação musical especial. O presente estudo teve como objetivo analisar um conjunto de conhecimentos e habilidades abordados em uma capacitação de educadores musicais para atuarem junto alunos com necessidades educacionais especiais à luz das contribuições presentes na literatura e das percepções dos professores. Foi proposto um curso de capacitação onde procurou-se apresentar e discutir com as participantes um conjunto de conhecimentos relativos ao ensino de música para alunos com deficiência intelectual e auditiva. A capacitação resultou em nove encontros, envolvendo a leitura de textos relativos aos temas tratados, exibição de slides e de vídeos, casos de práticas musicais envolvendo adaptações adequadas para ilustrarem os conceitos, exercícios de aplicação de conceitos e princípios e exemplos de adaptações. Foram participantes desta pesquisa três educadoras musicais. Os dados para a descrição e análise da capacitação consistiram nos registros de diário de campo, nos materiais e recursos didáticos utilizados e o exame dos produtos das atividades realizadas pelos participantes. Foram aplicados dois questionários: um de caracterização e identificação das expectativas em relação à capacitação e um questionário de avaliação da disciplina. Os resultados indicam que professores de música alegam não estar preparados para a atuação com alunos com NEE, e relatam ser necessária a formação inicial e continuada nesta área, bem como material teórico e pedagógico voltado para o trabalho musical com estes alunos. Os conteúdos abordados na capacitação estão em consonância com as recomendações da literatura acerca da formação para atuação na educação musical especial e foram considerados pelos participantes como relevantes. O conjunto de materiais didáticos e atividades de ensino e de aprendizagem produzidas nesta capacitação fornecem subsídios para serem utilizados em novos estudos e para serem disponibilizados para educadores musicais em serviço e em formação inicial. Discute-se as limitações do estudo e as possibilidades de novas investigações.

**Palavras-chaves:** Educação Especial. Educação Musical Especial. Formação de Professores. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

---

Special Music Education is the field of knowledge that covers music teaching and learning for students with special needs. This area has been growing timidly in Brazil, since on the one hand we have the inclusion of music in school programs after the enactment of Law 11.769/2008, on the other hand we have the inclusion of students with special needs in general classes at elementary school. In general, teachers claim not be prepared to work with these students with special needs, claiming lack of training as a major barrier. Thus, it is noted the interest of Brazilian researchers for identifying knowledge and skills required for music educators to work with such students and contribute to the improvement of training and music education in inclusive settings. International literature provides theoretical and practical information relevant to guide studies on training in the area of special musical education. This study aims at analyzing a set of knowledge and skills covered in a course for music educators to work with students with special needs in light of the contributions from such literature and the perceptions of teachers. The participants of the research were three musical educators. The course involved nine meetings in which it was tried to present and discuss with the participants the following set of knowledge related to music education for students with intellectual disability and hearing loss: importance of positive attitudes and beliefs about teaching and the learning process; the importance of obtaining information on different areas of the student's life, the use of appropriate tools to reach these information and how to assess the student's musical skills; characteristics of disabilities that may affect learning and the different types of recommended adjustments. The training involved reading texts about the subject, slideshow and videos, case study analysis of musical practices involving appropriate adjustments to illustrate the concepts, application of concepts and principles of exercises and examples of adjustments. Data for the description and analysis of the training has consisted of records from field diaries, materials and teaching resources and the review of the products of the activities undertaken by the participants. An initial questionnaire and a course assessment questionnaire were applied. The results indicate that the content covered in the training are in accordance with the literature recommendations about training for work in the special music education, and were considered relevant by the participants. The set of teaching materials and teaching and learning activities produced at this training provided information for use in further studies and to be available for in service and pre service music educators. It discusses the study limitations and possibilities for new investigations.

**Keywords:** Special Education. Special Music Education. Teacher Training. Inclusive Education.



## SUMÁRIO

---

APRESENTAÇÃO.....	9
INTRODUÇÃO.....	11
1. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
1.1. Um breve histórico da Educação Musical no Brasil a partir do século XX.....	12
1.2. Educação inclusiva e os desafios para a Educação Musical.....	15
1.3. Educação Musical Especial: contribuições da pesquisa nacional e internacional.....	20
1.4. Objetivos.....	30
2. MÉTODO.....	32
2.1 Características gerais da modalidade da capacitação implementada e do planejamento....	32
2.2. Participantes.....	34
2.3. Local e horário.....	35
2.4. Cuidados éticos.....	37
2.5. Equipamentos e materiais didáticos.....	37
2.6. Procedimentos de coleta de dados.....	38
2.7. Análise dos dados.....	39
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	40
3.1. Resultados referentes à proposta de capacitação.....	40
3.2. Expectativas das participantes em relação à ACIEPE, justificativa da inscrição, experiências e dificuldades identificadas para a atuação junto a alunos com necessidades educacionais especiais.....	52
3.3. As experiências e dificuldades dos participantes no uso de adaptações dirigidas para alunos com NEE participarem das atividades de música.....	54
3.4. Tarefa de resolução de situações de ensino-aprendizagem.....	57
3.5. Conhecimentos teóricos e práticos referentes ao trabalho do educador musical juntos a alunos com NEE aprendidos na ACIEPE.....	61
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES.....	64
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICES.....	73
APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	74
APÊNDICE II - Questionário de caracterização e identificação das expectativas em relação à disciplina.....	76
APÊNDICE III – Avaliação da disciplina.....	80
APÊNDICE IV - Bibliografia utilizada para o planejamento da ACIEPE.....	81
APÊNDICE V – Texto utilizado no terceiro encontro: educação musical especial.....	82
APÊNDICE VI – Slides utilizados no quarto encontro: adaptações.....	84
APÊNDICE VII - Texto utilizado no quinto encontro: deficiência intelectual.....	85

APÊNDICE VIII – Texto utilizado no sexto encontro: sugestões de atividades musicais para alunos com deficiência intelectual .....	93
APÊNDICE IX - Texto utilizado no sétimo encontro: deficiência auditiva .....	95
APÊNDICE X - Texto utilizado no sexto encontro: sugestões de atividades musicais para alunos com deficiência auditiva.....	104
ANEXOS .....	107
ANEXO I – Quadro resumo de oferta da ACIEPE .....	108
ANEXO II - Tarefa de resolução de três situações de ensino e aprendizagem .....	109
ANEXO III – infográfico .....	110
ANEXO IV – Ficha de avaliação inicial (anamnese) do aluno .....	111
ANEXO V – Ficha de acompanhamento musical .....	113
ANEXO VI – Ficha de avaliação musical de pessoas com deficiência auditiva .....	115
ANEXO VII- Tabela com exemplos de acomodações, modificações e adaptações para a aula de música .....	117

## APRESENTAÇÃO

---

Ao ingressar no curso de Composição e Regência do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no ano de 2005, tinha como meta me formar como regente e atuar na área, principalmente a frente de uma orquestra. Porém, ao longo do curso diversos fatores fizeram com que eu me distanciasse deste objetivo, e a cada passo me via cada vez mais próxima à Educação Musical.

Desde o ingresso na graduação já atuava como professora de música, lecionando piano e teclado para alunos particulares e em escolas de música, e musicalização em escolas de educação infantil. Ainda cursava o terceiro ano da faculdade quando tive meu primeiro contato com um aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) em uma escola de música. Este meu aluno era adolescente e tinha Síndrome de Down. Aceitei a proposta de dar aulas de musicalização a ele, mesmo sem nunca ter tido experiência semelhante.

Algum tempo depois comecei a trabalhar em uma organização não governamental (ONG) que atende crianças e jovens com deficiência intelectual. Meu objetivo também era dar aulas de musicalização para essas crianças e jovens, porém senti que ali a realidade era muito mais difícil, pois me deparei com grupos de crianças com as mais diversas características.

Para trabalhar com esse público específico fui em busca de informações sobre a deficiência intelectual e sobre como trabalhar atividades musicais com esses alunos, e sempre foi muito difícil encontrar material ou pesquisas nesta área específica. O único material com o qual tive contato até então, era o livro “Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas” (LOURO; ALONSO; ANDRADE, 2006), e alguns trabalhos de congressos e simpósios. Com o pouco material que eu possuía na área da Educação Musical Especial, comecei a introduzir atividades simples de musicalização que já trabalhava com as crianças da escola de educação infantil, e dependendo da necessidade, adaptava-as de acordo com cada grupo ou criança da instituição onde trabalhava.

Este trabalho na ONG resultou em duas pesquisas de Iniciação Científica. A primeira, com foco na Síndrome de Down, buscou analisar como atividades de musicalização

poderiam servir como meio de intervenção para ajudar no desenvolvimento de crianças com essa síndrome em diversos aspectos: físico, motor, emocional, social, entre outros.

O segundo trabalho teve como objetivo fazer um levantamento de instituições que ofereciam atividades musicais para pessoas com deficiência intelectual na cidade de São Paulo, a fim de averiguar como a música é vista nesse contexto e como se dá tal atividades para o público em questão.

Dentre os resultados obtidos com esses dois trabalhos, um me chamou maior atenção e fez com que eu pensasse no meu projeto de mestrado: a falta do preparo do educador musical para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Digo isso por experiência própria, pois atuando como educadora musical com alunos com deficiência intelectual senti a necessidade de informação e material específico nessa área. Por isso optei seguir na questão da formação do educador musical e sua atuação junto a alunos com NEE.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, minha orientadora sugeriu que elaborássemos um curso de capacitação para educadores musicais, buscando oferecer a eles subsídios para o trabalho musical com alunos com NEE. Aceitei a ideia com muito entusiasmo e nos debruçamos neste trabalho visando obter um melhor entendimento dos conhecimentos e habilidades relevantes para garantir uma formação de educadores musicais que vise possibilitar que atuem junto a este público em questão, garantindo a promoção das habilidades musicais e dos benefícios associados à experiência com música.

Espero que este estudo auxilie os educadores musicais que buscam subsídios para o trabalho junto a alunos com NEE, e que contribua para a pesquisa na área da Educação Musical Especial.

## INTRODUÇÃO

---

No contexto atual da Educação Musical no Brasil uma mudança significativa referente à legislação vem sendo um importante tema de discussões: com a promulgação da Lei 11.769/2008 a música passa a ser conteúdo obrigatório do currículo escolar (BRASIL, 2008).

Porém, devido a diversos fatores os professores de música encontram inúmeros desafios e dificuldades para a implementação efetiva dessa lei. Um desses desafios é atuar no contexto no ensino básico, em particular o ensino público (PENNA, 2013).

Dentre diversos desafios encontrados pelos professores que atuam no ensino básico, há a questão de como ensinar música aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), pois esse público está cada vez mais presente nas escolas em decorrência na atual política de Educação Especial, que estabelece a educação inclusiva como prioridade nas escolas de educação básica. Em geral, professores avaliam não estarem preparados para atuarem com esses alunos (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005; MENDES, 2006; KEBACH; DUARTE, 2008).

Educadores musicais encontram os mesmo desafios, e apontam a falta de preparo e de material didático como principais barreiras para sua atuação junto a alunos com necessidades educacionais especiais (SOARES, 2006; SANTOS, 2008; SOUZA, 2010; MACHADO, 2012).

Visto que a presença de alunos com NEE nas salas de ensino regular é uma realidade, e que educadores musicais afirmam não estarem preparados para atuarem com tais alunos, a principal questão deste estudo é: quais conhecimentos e habilidades deveriam estar envolvidos na preparação do educador musical para trabalhar junto a alunos com necessidades educacionais especiais?

Visando responder a essa questão, o presente estudo buscou na literatura os subsídios necessários para essa preparação e propôs um curso de capacitação, dentro das Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) da Universidade Federal de São Carlos, voltado para educadores musicais e alunos do curso de licenciatura em música.

# 1. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

---

A Educação Musical Especial é a área que abrange o ensino e aprendizagem de música para alunos com necessidades educacionais especiais e tem como fim o aprendizado musical, ficando estabelecida a relação entre aluno e professor, diferentemente da musicoterapia, onde os objetivos são terapêuticos e o musicoterapeuta atende a pacientes, e não alunos (BRUSCIA, 2000; FERNANDES, 2000).

No Brasil, o interesse pelo tema Educação Musical Especial vem sendo impulsionado a partir de duas vertentes: a primeira deriva da inserção do ensino da música no currículo escolar brasileiro; a segunda deriva também da política de inclusão de alunos com NEE no ensino público.

A recente mudança na legislação que rege o ensino de música na educação infantil e no ensino fundamental tem gerado um amplo debate sobre as condições relevantes para a implementação das medidas e o alcance dos objetivos esperados.

A Lei Federal nº 11.769 aprovada em 18 de agosto de 2008, aponta a obrigatoriedade da música no currículo da educação básica: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Portanto será delineada uma síntese das mudanças ocorridas no ensino da música no Brasil ao longo do século XX, bem como das mudanças derivadas da política de educação inclusiva, tendo em vista contextualizar as demandas atuais na área de educação musical especial, contribuir para o entendimento da importância da lei 11.769/2008 para uma maior atenção na educação musical especial, bem como seu impacto para o trabalho e formação do educador musical e pesquisa na área.

## 1.1. Um breve histórico da Educação Musical no Brasil a partir do século XX

---

O movimento nacionalista da década de 1920 deu espaço a personalidades artísticas muito importantes para o panorama cultural brasileiro, tais como Mário de Andrade e Villa-Lobos, que defendiam a importância e o valor do folclore e da música popular. Villa-Lobos tornou-se em pouco tempo um dos nomes mais importantes da educação musical no Brasil, difundindo e instituindo o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. O

canto orfeônico foi uma das manifestações nacionalistas que procurou valorizar o folclore brasileiro através da música por meio do canto coral (FONTERRADA, 2008; LEMOS, 2012).

Entre o final da década de 1920 e início da década de 1930, um grupo de educadores, defensores da então chamada Escola Nova, ganha força e apoio de intelectuais que se preocupavam com o ensino da música no país. Os educadores escolanovistas pregavam uma educação para as massas que abrangesse as camadas mais carentes da sociedade, em especial à população crescente “que habitava os grandes centros urbanos e servia de mão de obra barata para o também crescente movimento industrial”. Nota-se aqui a finalidade cultural e política da música. Com o intuito de despertar a cidadania, a finalidade educativa da música encaixava-se como uma ferramenta para atrair o povo, o que serviria mais tarde como grande aliada à política nacionalista de Getúlio Vargas (LEMOS, 2012, p.70).

Na década de 1940, além da obrigatoriedade do canto orfeônico nas escolas, o governo Vargas também exigia a frequência dos professores de música em cursos de formação. Em 1964 entra em cena a Educação Musical, substituindo o canto orfeônico. Porém, não havia tanta diferença entre uma prática e outra. Paralelamente via-se o aumento no interesse de músicos brasileiros pela educação musical, mas estes atuavam em conservatórios musicais, atingindo um público restrito (FONTERRADA, 2008).

Em 1971 houve uma grande mudança no ensino da música nas escolas com a promulgação da Lei n. 5692/71 que extinguiu a disciplina Educação Musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela a atividade de Educação Artística. Tal fato contribuiu para o enfraquecimento do ensino de música nas escolas (FONTERRADA, 2008; QUEIROZ, 2012).

Em 1974, logo após a promulgação da Lei n. 5692/71, surgem os cursos superiores de Educação Artística. Esses cursos, de caráter polivalente, formavam o professor de artes para que este fosse capaz de trabalhar quatro áreas artísticas – música, teatro, artes plásticas e desenho, substituído mais tarde pela dança. Além disso, os cursos superiores eram de curta duração, possibilitando que os professores obtivessem o grau de licenciatura em pouco tempo, a fim de sanar a falta de professores nessa área nas escolas. Com esse tipo de formação, os professores de artes não se aprofundavam em nenhuma dessas áreas artísticas (FONTERRADA, 2008; QUEIROZ, 2012; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

Nota-se então o enfraquecimento e a pouca importância dada à música nas escolas, bem como à formação específica do educador musical (FONTERRADA, 2008; QUEIROZ, 2012).

Em 1996 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, onde a disciplina de arte passa a ser incorporada ao currículo. Finalmente, em 2008, o artigo 26 dessa Lei passa por uma alteração resultando então na promulgação da Lei 11.769/2008, garantindo que a música seja um conteúdo obrigatório do componente curricular (BRASIL, 1996, 2008).

Para os educadores musicais a promulgação dessa Lei foi uma grande vitória, pois a sanção da Lei 11.769 foi resultado de um movimento ocorrido no início do século XXI que pregava a volta do ensino da música nas escolas. O grupo formado neste movimento era composto por educadores, educadores musicais e músicos, e deu origem ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

Apesar da vitória conquistada pelo grupo, a luta pela inserção do ensino de música nas escolas não terminou ali, apenas iniciou-se um debate sobre esta questão. Como afirmam Martinez e Pederiva (2013, p. 12)

para além da legislação e do currículo, é preciso vontade para a realização de discussões no sentido de apontar possibilidades para uma prática educativa compromissada com o desenvolvimento musical dos alunos que se encontram na educação básica.

É de grande importância ter a música como componente do currículo escolar, pois atividades musicais proporcionam diversos benefícios para quem as pratica. Tais benefícios vão além da aquisição de habilidades técnicas musicais, como tocar um instrumento, cantar ou dominar a linguagem musical.

A música é uma prática educativa que favorece o desenvolvimento de diversos outros aspectos inerentes ao ser humano, tais como comunicação, concentração, trabalho em equipe, criatividade, expressão, imaginação, interpretação, entre tantos outros (KOELLREUTTER<sup>1</sup>, 1998 *apud* BRITO, 2001; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

Devido ao processo histórico de desvalorização da música nas escolas, muitas vezes esta é vista como uma atividade disciplinante ou de lazer nos dias atuais, ficando assim desvalorizada perante outras disciplinas consideradas mais importantes (KEBACH; DUARTE, 2008).

---

<sup>1</sup> KOELLREUTTER, H. J. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. A. (org.). **Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998, pp. 39-45.



Portanto, é importante que educadores musicais que atuam ou atuarão no ensino básico garantam que a música seja ensinada com qualidade, evitando que seja vista como uma atividade secundária ou de menor importância.

## 1.2. Educação inclusiva e os desafios para a Educação Musical

---

A atual política de Educação Especial, que estabelece a educação inclusiva como prioridade nas escolas de educação básica, tem levantado uma questão muito discutida entre pesquisadores da área da educação no Brasil. Essa questão diz respeito ao aumento do número de alunos com NEE nas escolas, decorrência da nova política de Educação Especial (MENDES, 2006; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) reafirmam que todos devem ser educados em classes comuns das escolas regulares, com serviços e recursos educacionais especiais, garantindo a educação escolar desses alunos com necessidades educacionais especiais, desenvolvendo o pleno potencial de cada um deles. Neste panorama que se estabelece é totalmente necessário que os educadores sejam capacitados, que haja uma adaptação e flexibilização do currículo escolar, com métodos de ensino especializados, bem como a necessidade de processos de avaliação adequados. Esta perspectiva é reiterada na proposição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que estabelece a exigência de se educar todos os alunos num mesmo ambiente escolar comum, permitindo o acesso de alunos com deficiências ao ensino regular, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A educação especial passa a ser definida como

uma modalidade de ensino transversal, a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado - AEE - de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é previsto que no Atendimento Educacional Especializado o professor deveria identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para a plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. O decreto nº 6571

de 2008 prevê que o Ministério da Educação deve fornecer apoio técnico e financeiro para que sejam instaladas salas de recursos multifuncionais, para que haja capacitação dos professores, e recursos para que haja acessibilidade a estes atendimentos (BRASIL, 2008). Para a implementação deste decreto, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Na referida Resolução é inserida a definição do público alvo do AEE como sendo os alunos com deficiências (física, intelectual, sensorial); alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Ret); alunos com altas habilidades/superdotação. São apresentadas recomendações para que as aulas do AEE não sejam substitutivas às aulas das salas regulares. Prevê-se que a elaboração e execução do plano de AEE sejam da competência dos professores que atuam nesta modalidade, articulados aos demais professores do ensino comum. Estabelece-se que o professor responsável pelo serviço do AEE teria a função de identificar e elaborar os serviços e os recursos que visem o atendimento ao aluno da educação especial, levando em consideração no planejamento que se deve avaliar a capacidade de funcionamento dos alunos e os aspectos acadêmicos que eles mais têm dificuldades (BRASIL, 2009).

Neste sentido, um dos principais desafios da educação inclusiva consiste em garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso pleno ao currículo em vigor para os demais alunos. A possibilidade de terem experiências de aprendizagem similares aos colegas é considerada como um dos aspectos mais ricos, positivos e desafiadores da inclusão escolar (BRASIL, 2009).

Visto que a música está prevista para ser conteúdo obrigatório do currículo na educação básica, estes alunos com NEE também terão acesso às atividades musicais. Inseridos nas classes comuns do ensino regular, estes alunos tem o direito de usufruir das mesmas oportunidades dadas a seus colegas.

Segundo pesquisadores, a volta do ensino de música no currículo escolar tem sido caracterizada por dificuldades e obstáculos de diferentes naturezas. Tais dificuldades são relacionadas a condições de ensino desfavoráveis, tais como turmas numerosas, falta de espaço e materiais adequados, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina,

violência, entre outros fatores (DEL-BEN, 2012; LEMOS, 2012; MACHADO, 2012; PENNA, 2013).

Uma outra fonte de dificuldade refere-se a formação do professor, que pouco contempla os problemas a serem enfrentados na sala de aula do ensino básico.

Antes de mais nada, é necessária uma formação sintonizada com a realidade da escola pública: formar um professor capaz de atuar nas condições limitadas da escola real, sem deixar de lutar pelas condições ideais (PENNA, 2013, p.70).

Para a autora o grande desafio para a implementação da Lei 11.769/2008 é formar um número suficiente de professores que sejam capazes de atuar na educação básica, pois estes encontram dificuldades particulares, especialmente em escolas públicas. É preciso entender a realidade que o professor encontra nas escolas (PENNA, 2013).

Soma-se às dificuldades apresentadas até então o fato de o professor de música ter que lidar com alunos das mais diferentes características, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, pois com a inserção do professor de música nas escolas de ensino básico, é esperado que estes também encontrem alunos com NEE em suas salas de aula.

De maneira geral, há uma considerável lacuna na formação dos professores quanto sua qualificação para atuar com alunos com NEE. Embora a legislação preveja que professores tenham formação para atuarem com alunos com NEE, muitos afirmam não estarem preparados para atuarem junto a este público (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005; MENDES, 2006; KEBACH; DUARTE, 2008; TERRA; GOMES, 2013).

O estudo realizado por Terra e Gomes (2013, p. 109) teve como objetivo

caracterizar o preparo profissional dos professores, no que se refere aos aspectos de formação inicial e continuada, assim como o conhecimento dos aspectos legais e jurídicos que cercam as políticas públicas educacionais inclusivas.

Para tanto foi selecionada uma amostra de 59 professores de duas escolas públicas (uma municipal, outra estadual) de uma cidade da região sul do estado de Minas Gerais. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com 17 questões dissertativas e objetivas, variando entre perguntas abertas, mistas e fechadas, buscando coletar informações referentes à caracterização dos participantes (sexo, idade, formação e faixa salarial), preparo profissional para o processo de inclusão de alunos com NEE e

conhecimentos sobre legislação referentes à políticas públicas de inclusão escolar. Os dados foram analisados quantitativamente (TERRA; GOMES, 2013).

Quando questionados sobre formação continuada, particularmente sobre participação em cursos e palestras acerca do processo de inclusão de alunos com NEE, 48,3% dos participantes afirmaram já terem participado, sendo assim um número considerável. Porém, ao serem questionados sobre a preparação profissional para atuarem com alunos com NEE, apenas 15,5% responderam estarem preparados, tendo participado de cursos específicos como LIBRAS, Braille, currículo funcional e educação inclusiva, déficit de aprendizagem, atendimento educacional especializado e educação especial. Observa-se então uma contradição entre as duas informações: quase metade dos professores participantes da pesquisa alega ter participado de cursos ou palestras relacionados ao processo de inclusão de alunos com NEE, mas ainda assim a maioria afirma não estar preparada para a atuação profissional com esse público (TERRA; GOMES, 2013).

Quando questionados sobre a responsabilidade atender os alunos em processo de inclusão escolar, 45,5% dos respondentes afirmaram que não é competência deles atender tais alunos. Diante deste resultado, os pesquisadores afirmam que

Podemos questionar sobre a qualidade dos cursos oferecidos, ou até mesmo, podemos fazer questionamentos sobre o comprometimento dos professores em relação a esses cursos e as contribuições que eles podem trazer para uma mudança de atitude (TERRA; GOMES, 2013, p. 117).

Além dos cursos de formação acarretar em um preparo profissional pouco eficaz, observa-se a falta de mudanças de atitudes dos professores diante do assunto. Além de questionar tal formação é necessário o questionamento do papel da escola nesse debate (TERRA; GOMES, 2013).

Em relação à formação do educador musical para atuar na educação básica, podemos citar o estudo realizado por Del-Ben (2012, p. 51) que objetivou investigar “as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação”. O estudo foi realizado com nove estudantes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente, sendo analisados de forma indutiva.

## Os resultados

apresentam ideias sobre ensinar música na educação básica, bem como valores nelas implicados e práticas por elas inspiradas, dando visibilidade à interpretação que os licenciandos constroem acerca da educação básica como espaço de atuação profissional (DEL-BEN, 2012, p. 51).

Muitos licenciando em música encaram sua atuação na educação básica como uma possibilidade, mas não como a única opção, pois demonstraram o desejo de trabalhar em escolas de música, aulas particulares, projetos sociais, além da intenção de atuarem como músicos. Tal fato ocorre, entre outros fatores, devido aos desafios encontrados particularmente em escolas da educação básica. Dentre esses desafios um deles nos chama atenção para o propósito do presente estudo. A autora afirma que devemos considerar que os alunos não são iguais, exemplificando tal questão com o depoimento de um dos participantes de sua pesquisa, aluno do curso de licenciatura em música. Este aluno, que na época do estudo realizava estágio, afirma que em uma mesma sala ele pode encontrar alunos com mais habilidades musicais, e outros com menos e até alunos com dificuldades motoras. Este participante também comenta sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede básica de ensino, e afirma que seu maior temor é conseguir incluir todos esses alunos, com deficiência ou não, com maior ou menor habilidades musicais (DEL-BEN, 2012).

Concluindo, a autora afirma que os licenciandos acreditam que é possível ensinar e fazer música na escola, sendo necessário instruí-los acerca das peculiaridades do ensino básico (DEL-BEN, 2012).

Gainza (2010) aponta a necessidade de um ensino mais democrático da música. Segundo a educadora musical, um ensino de música mais democrático seria aquele que abrangesse absolutamente toda a população, independente da característica física ou social, se tem deficiência ou não, se pertence à classe considerada de risco social ou não.

Brito (2001, p. 50) afirma que “os cursos de formação de professores [de música] devem desenvolver uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de uma maneira abrangente, contextualizada e relacional (...)”.

Neste sentido, Kebach e Duarte (2008, p. 108) recomendam que

Para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e formação para todos os alunos é preciso transformá-las em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, onde todos os sujeitos são acolhidos, indiscriminadamente, e seus desejos e interesses sejam levados em conta. Desse modo, é de fundamental importância que a música, como um dos componentes curriculares, deve estar presente nas salas de aula, como uma forma a mais de se produzir cultura e de se apropriar da já existente.

Deste modo torna-se necessário incluir na formação do professor de música questões acerca da educação básica, buscando capacitá-los e prepará-los para o trabalho nas escolas, debatendo sobre as peculiaridades e desafios a serem encontrados em sala de aula.

### 1.3. Educação Musical Especial: contribuições da pesquisa nacional e internacional

---

A obtenção de um entendimento acerca das novas demandas em termos da formação e atuação do educador musical no contexto de escolas públicas requer a realização de estudos. A pesquisa na área da Educação Musical Especial tem uma tradição consolidada em países da América do Norte e da Europa. No Brasil, encontra-se ainda em uma fase inicial.

Joly (2003, p. 2), sugere que a pesquisa sobre o ensino de música para alunos com NEE seja explorada pelo educador musical, podendo também contribuir com pesquisas nas áreas de educação e saúde, já que esta é “uma área de grande potencial de contribuição para os projetos multidisciplinares e interdisciplinares trazendo novas e boas perspectivas para a educação de maneira geral”.

Os resultados de um levantamento referente à produção de pesquisas em Educação Musical no Brasil produzidas em cursos de pós-graduação em Música, Educação Musical e Educação indicam que a área mais carente de pesquisas é a da Educação Musical Especial. No entanto, o número de pesquisas tende a aumentar (FERNANDES, 2000; 2007).

O pesquisador Fernandes (2007) sugere aos programas de pós-graduação em música que enfatizem ou criem linhas de pesquisas ligadas aos temas mais carentes em pesquisas, dentre eles a Educação Musical Especial.

Santos (SANTOS, 2008, p.6) realizou um estudo cujo objetivo geral foi “investigar a educação musical para alunos com necessidades especiais no Brasil, não só em sua práxis, mas também em suas abordagens teóricas, concepções e fundamentos históricos”. Como metodologia do estudo a pesquisadora realizou levantamento das escolas especiais da cidade do Rio de Janeiro (públicas e particulares), onde também realizou pesquisa de campo; aplicou questionários aos professores de música de três dessas escolas, onde ofereciam aulas de música; analisou a bibliografia sobre Educação Musical Especial encontrada nas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional

de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), da União Brasileira das Associações de Musicoterapia (UBAM) e da Associação Brasileira de Musicoterapia (ABMT).

Sua pesquisa contou com oito professores de música como participantes respondentes dos questionários. Esses professores atuavam em escolas especiais, em escolas de música e escolas regulares onde havia alunos com NEE (SANTOS, 2008).

Como resultado da pesquisa de campo e dos dados fornecidos pelos questionários a pesquisadora discute a formação do educador musical que atua junto a alunos com NEE em escolas especiais. A pesquisadora afirma que parte dessa formação está sendo realizada em cursos de musicoterapia devido ao fato dos cursos de licenciatura em música não oferecerem subsídios para a atuação do educador musical na área da Educação Musical Especial. Além disso,

A formação do professor de educação musical especial é a mesma do professor de música, ou seja, é feita através do curso de graduação em música, licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica ou através da especialização em educação musical. Não há uma especialização para aqueles professores que optam pela área de educação musical especial; o que há são estágios em escolas especiais e apenas uma ou outra disciplina durante o curso de graduação que trata da educação especial, geralmente ministrada por professores que não tem a experiência do trabalho musical com alunos com necessidades especiais (SANTOS, 2008, p. 64).

Como resultado da análise bibliográfica, a pesquisadora aponta escassez de trabalhos escritos, apesar de ser um tema de grande importância para as áreas da Educação e Educação Musical (SANTOS, 2008).

Soares (2006) buscou examinar e identificar as relações entre as práticas musicais utilizadas junto a alunos com NEE e a formação dos professores de música em relação ao atendimento e às necessidades dessas pessoas. A pesquisadora observou três professores de música de escolas particulares de uma cidade da Grande São Paulo e aplicou-lhes questionários com o propósito de caracterizar as concepções expressas pelos participantes, principalmente em relação à educação musical, educação especial, deficiência e inclusão. Com o intuito de analisar a formação acadêmica dos professores participantes dessa pesquisa, a pesquisadora examinou ainda as grades curriculares e os planos de ensino dos cursos de nível médio, graduação e pós-graduação realizados pelos mesmos. Os resultados apontaram para a necessidade de cursos de formação de professores que discutam as práticas inclusivas na educação musical, assim como a importância de novas pesquisas mais profundas na área.

Souza (2010), como objetivo principal de seu estudo buscou analisar a situação da educação musical frente às recentes mudanças na legislação nacional em relação à inclusão educacional de alunos com NEE, buscando situar o educador musical nesse contexto.

Como parte do estudo a pesquisadora aplicou um questionário aos participantes de um minicurso, oferecido pela mesma, realizado durante um Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical onde o tema era musicografia Braille. Com este questionário a pesquisadora buscou avaliar o curso pela visão dos participantes e identificar suas opiniões sobre as dificuldades do educador musical diante da inclusão de não somente de alunos com deficiência visual, mas também de outros alunos com NEE com os quais os entrevistados tivessem contato. Observou-se que as respostas aos questionários foram muito semelhantes: despreparo, escassez de material didático e dificuldades metodológicas (SOUZA, 2010).

Machado (2012) investigou como os professores de música da rede pública de ensino básico da cidade de Florianópolis lidam com alunos com deficiência em suas aulas. Buscou também identificar aspectos sobre a formação desses professores para atuar em contexto inclusivo. O método utilizado foi um *survey*. Foi aplicado um questionário aos professores de música. Muitos professores disseram sentir dificuldades em lidar com alunos com NEE. Dentre as razões que justificam as dificuldades encontradas pelos professores destacam-se a falta de conhecimento específico na área; incredulidade de alguns professores sobre a capacidade e possibilidade de seus alunos com necessidades educacionais especiais realizarem atividades musicais; falta de preparo para inclusão; muitos alunos em sala de aula para poucos recursos.

Alvares (2010) desenvolveu uma pesquisa com aulas de música para pessoas com transtorno mental, em parceria com o Instituto de Psiquiatria da UFRJ, e discute, entre outros temas, sobre os desafios encontrados por educadores musicais em relação ao seu trabalho com alunos com NEE e a importância de atividades musicais para pessoas com qualquer tipo de necessidade especial, seja ela física, sensorial, cognitiva, além de citar também crianças de rua, outros grupos desvantajados ou marginalizados pela sociedade.

A pesquisadora enfatiza a importância de a universidade desenvolver projetos de pesquisa e extensão no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades especiais:

É papel da Universidade produzir conhecimento e gerar ações que contribuam para uma sociedade democrática e para uma educação que não enfoque a desabilidade e sim o potencial do aluno com necessidade educacional especial (ALVARES, 2010, p. 132).



No Brasil, pode-se verificar que a pesquisa sobre formação de professores para educação musical especial ainda é recente e incipiente. A principal tendência tem sido identificar os problemas da formação. São praticamente inexistentes os estudos nacionais envolvendo propostas de capacitação e avaliação das mesmas.

Em alguns países desenvolvidos, a área de pesquisa de formação de educadores musicais para atuarem junto a alunos com NEE já tem uma tradição sólida resultando em diretrizes bem fundamentadas e com base empírica. Os estudos internacionais contribuem para a identificação de vários aspectos importantes da formação do educador musical tais como os efeitos de diferentes modalidades de formação, dos conhecimentos e habilidades relevantes dos professores desenvolverem no decorrer da formação, adaptações e práticas específicas que atendam as necessidades dos alunos com NEE e possibilitem que desenvolvam as habilidades musicais e desfrutem dos seus benefícios.

A pesquisadora canadense Birkenshaw-Fleming (1993) afirma que todos os professores, inclusive os de música, estão sob crescente demanda para incluir alunos com deficiência em salas de aula de música e em escolas de música particulares. Há uma grande procura de alunos com necessidades especiais<sup>2</sup> que desejam estudar música.

Segundo pesquisadores americanos (HOURIGAN, 2007; HAMMEL; HOURIGAN, 2011), os professores de música nem sempre estão preparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais e alegam falta de preparo dentro dos programas de graduação e pós-graduação em educação musical que capacite os licenciandos para ensinar diversas populações de estudantes, incluindo esse público em questão. Os professores de música compartilham dos mesmos desafios que os outros professores no ambiente educacional e estão sob crescente pressão para ensinar esse público, muitas vezes sem preparação ou apoio.

Nos Estados Unidos, Hourigan (2007) realizou um estudo cujos objetivos foram: a) rever pesquisas sobre programas existentes de preparação de professores em educação especial na educação musical; b) rever pesquisas sobre a formação de professores generalistas para atuarem na educação especial; c) discutir pesquisas realizadas com

---

<sup>2</sup> A literatura estrangeira apresenta, em muitos casos, o termo "*special needs*" em referência à alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Além disso, esse tema contempla também aqueles com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos emocionais e comportamentais e distúrbios de comunicação (SMITH, 2008).

experiência de campo bem sucedidas que incluem alunos com necessidades especiais na educação musical. Este estudo também incluiu sugestões para a pesquisa e prática docente.

A partir da revisão bibliográfica o pesquisador destaca alguns pontos importantes a serem considerados: a recente legislação de educação americana tem influenciado professores e administradores a receberem alunos com necessidades especiais em sala de aula comum, contribuindo para o processo de inclusão total. Isso requer que os educadores musicais estejam preparados para aceitar e trabalhar com alunos com deficiência, independentemente do tipo ou a gravidade (COLWELL; THOMPSON<sup>3</sup>, 2000 *apud* HOURIGAN, 2007). No entanto, muitos professores de música em formação tem tido contato limitado com esses alunos. Devido a este contato limitado alguns desses educadores musicais em formação têm demonstrado dificuldades para resolver suas atitudes preconcebidas sobre crianças com necessidades especiais (KAISER; JOHNSON<sup>4</sup>, 2000 *apud* HOURIGAN, 2007).

Ao começar a trabalhar, professores recém-formados muitas vezes encontram-se sem suporte e despreparados dentro do sistema de educação especial (WILSON; MCCRARY<sup>5</sup>, 1996 *apud* HOURIGAN, 2007).

Como sugestão de trabalho prático para o educador musical o pesquisador apresenta as contribuições das pesquisas revisadas. Tais pesquisas indicam que a chave para ajudar na preparação de educadores musicais que atuarão na educação especial seria incluir em sua formação experiências com alunos com necessidades especiais como parte do trabalho de campo. Tais experiências podem mudar drasticamente a perspectiva de um educador musical sobre o ensino de alunos público alvo da educação especial (KAISER; JOHNSON, 2000 *apud* HOURIGAN, 2007; VANWEELDEN; WHIPPLE<sup>6</sup>, 2005 *apud* HOURIGAN, 2007). Quando o trabalho de campo com estes alunos não for uma opção viável, o método do estudo de caso poderia ser uma ferramenta útil para estimular a discussão e estratégias de planejamento para o ensino de alunos com necessidades especiais, com casos já estudados e

---

<sup>3</sup> COLWELL, C. M.; THOMPSON, L. K. "Inclusion" of information on mainstreaming in undergraduate music education curricula. **Journal of Music Therapy**, vol. 37(3), pp. 205-221, 2000.

<sup>4</sup> KAISER, K. A.; JOHNSON, K. E. The effect of an interactive experience on music majors' perceptions of music for deaf students. **Journal of Music Therapy**, 37(3), 222-234, 2000.

<sup>5</sup> WILSON, B.; MCCRARY, J. The effect of instruction on music educators' attitudes toward students with disabilities. **Journal of Research in Music Education**, vol. 44(1), p. 2633, 1996.

<sup>6</sup> VANWEELDEN, K.; WHIPPLE, J. The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs. **Journal of Music Teacher Education**, vol. 14, n.2, p. 62-68, 2005.

discutidos ou ainda incluindo os casos dos próprios educadores musicais em questão (PUGACH, 2005<sup>7</sup> *apud* HOURIGAN, 2007).

Outra pesquisa revisada por Hourigan também sugere que criar uma relação com a comunidade de educação especial é vital para todas as disciplinas, incluindo música. O trabalho de campo na sala de aula de educação especial poderia ajudar educadores musicais atualizando-os com novas tendências, deixando-os mais confortáveis com a inclusão de um tópico nos métodos de formação de professores, e construindo relacionamentos com os educadores especiais e musicoterapeutas em sua comunidade para que possam ter com quem consultar sobre este tema (YORK; REYNOLDS<sup>8</sup>, 1996 *apud* HOURIGAN, 2007).

Portanto, é de grande importância que futuros professores recebam instruções sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais. Esta preparação deve começar durante a formação inicial, nos cursos de licenciatura (HOURIGAN, 2007; HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Um estudo realizado por Hourigan (2009) buscou analisar uma experiência de trabalho de campo onde alunos de licenciatura em música tiveram contato com alunos com necessidades especiais. Foram participantes da pesquisa sete sujeitos, sendo eles quatro estudantes universitários do curso de licenciatura em música, um educador musical, um professor cooperador e o pesquisador. Hourigan buscou analisar como foi a experiência de auxiliar e ensinar alunos com necessidades especiais em aulas de música, percebida e construída pelos participantes individualmente e como eles colaboraram e interagiram uns com os outros. As experiências foram relatadas em diários de campos, entrevistas semiestruturadas, estudos de caso e observação de campo.

Anteriormente à experiência de campo os participantes assistiram à uma aula de 90 minutos, ministrada pelo pesquisador Hourigan na universidade onde estudavam. Esta aula consistiu em apresentações sobre estratégias de ensino da educação especial e discussões de casos de ensino.

Como exigência do trabalho de campo, que foi parte de uma aula da universidade, foram atribuídos dois estágios distintos de oito semanas para cada aluno em uma escola pública de ensino fundamental. Esta escola foi escolhida por oferecer cinco aulas

---

<sup>7</sup> PUGACH, M. C. Research on preparing general education teachers to work with students with disabilities. In SMITH, M. C.; ZEICHNER, K. M. (eds.), **Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education**, pp. 549–590). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

<sup>8</sup> YORK, J. L.; REYNOLDS, M. C. Special education and inclusion. In: SIKULA, J. (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (2<sup>nd</sup> ed., pp. 820–836). New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996.

de Educação Musical Especial, da primeira a quinta série. As crianças que participaram dessas aulas foram agrupadas de acordo com o seu desenvolvimento físico, cognitivo e outras necessidades especiais referentes ao seu desenvolvimento.

Os alunos do curso de licenciatura em música deveriam estar presentes nessas aulas três dias na semana, resultando em 24 visitas. Durante este estágio, os participantes observaram, planejaram e implementaram aulas de música para crianças com diferentes necessidades especiais. Quando eles não estivessem ensinando ou auxiliando diretamente, participavam como assistentes para vários alunos com necessidades especiais.

Os resultados sugerem que (a) o processo de orientação para o trabalho de campo com crianças com deficiências foi percebido como valioso; (b) observações, anotações em diário de campo, discussão e os relacionamentos que emergiram da pesquisa foram importantes para os participantes; (c) a prática reflexiva pode ter ocorrido nesse estudo.

A pesquisa realizada por Salvador (2010), também dos Estados Unidos, investigou, através de um *survey*, se instituições norte americanas abordam o tema da diferenciação de instrução para alunos com necessidades especiais em programas de graduação de formação de educadores musicais. A pesquisa teve como foco universidades que ofereciam programas de mestrado e doutorado em educação musical, credenciados pela Associação Nacional de Escolas de Música (NASM). Os entrevistados foram representantes dos cursos, e responderem se, referente ao tema do ensino de música para populações especiais, era (a) necessário um curso, (b) se a universidade já oferecia tal curso ou (c) se de alguma outra forma significativa o tema era abordado ou incluído no currículo. Cento e nove instituições participaram da pesquisa, onde apenas 29,6% afirmaram necessitar de um curso de preparação de professores de música para alunos com NEE; 38,9% já dispunha de um curso e 59,8% das instituições informaram que integravam o ensino das populações excepcionais durante a formação no curso. Entre as universidades que afirmaram preparar os educadores musicais para atender a população de alunos com NEE, muitas delas realizavam tal preparação separadamente do curso de música, na faculdade de educação, por exemplo, o que é diferente de ter um curso específico em educação musical especial. Este último, segundo a pesquisadora, seria o ideal, já que o educador musical, pensando suas aulas em contexto inclusivo, deveria ter conhecimento sobre alunos com necessidades especiais, além de saber como direcionar o conteúdo musical para esse público.

Acredita-se que essa preparação seja capaz de mudar a percepção e o comportamento de professores em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais na

rede básica de ensino, como demonstra a pesquisa realizada nos Estados Unidos por VanWeelden e Whipple (2014). Essa pesquisa teve como objetivo verificar se a percepção de professores de música sobre a eficácia da inclusão, adaptações/modificações curriculares ou o desempenho do aluno foi alterada em relação às pesquisas encontradas nos últimos 20 anos.

Para isso foi realizado um *survey* baseado na pesquisa de Gfeller, Darrow e Hedden<sup>9</sup> (1990, *apud* VANWEELDEN; WHIPPLE, 2014), enviado a educadores musicais do país inteiro. Retornaram 1.194 surveys, representados por 50 estados norte-americanos. Os resultados indicam respostas mais positivas comparadas com as de 20 anos atrás. De forma geral os participantes relataram que os alunos estavam integrados com sucesso, suas necessidades musicais estavam sendo atendidas e a inclusão desses alunos não impedia o progresso dos alunos sem deficiência nas aulas de música ou grupos musicais. Além disso, as respostas dos professores indicaram que eles estavam confortáveis em adaptar e/ou modificar o currículo regular para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais e que estes alunos encontravam-se nos mesmos padrões de desempenho musical que os outros alunos em suas classes.

Estes resultados apresentam algumas diferenças em relação à pesquisa realizada por Gfeller, Darrow e Hedden (1990 *apud* VANWEELDEN; WHIPPLE, 2014). Os respondentes da primeira pesquisa relataram acreditar que seus alunos com necessidades especiais foram integrados de forma bem sucedida, porém as necessidades referentes à educação musical desses alunos seriam melhores atendidas em sala de educação especial e que tais necessidades impediam o progresso dos seus colegas sem deficiência, quando incluídos na aula de música de classe regular.

Outro exemplo de trabalho musical bem sucedido com pessoas com necessidades especiais é o Centro de Educação Musical Especial Resonaari (*Resonaari Special Music Centre*) localizado em Helsinque, Finlândia. Este centro, inaugurado em 1995, compreende uma escola de música voltada para o ensino de música para pessoas com necessidades especiais e conta atualmente com mais de 160 alunos que recebem aulas de instrumentos e de banda. Além disso, o centro Resonaari realiza pesquisas, produção de material, organização de cursos e educação complementar, e mantém uma rede de

---

<sup>9</sup> GFELLER, K.; DARROW, A. A.; HEDDEN, S. K. Perceived effectiveness of mainstreaming in Iowa and Kansas schools. **Journal of Research in Music Education**, vol. 38, pp. 90-101, 1990.

profissionais, associações, institutos politécnicos e universidades na Finlândia e no exterior (RUOKONEN *et al*, 2012).

Um dos trabalhos produzidos pelo Centro Resonaari foi o *Figurenotes*, um método de notação musical originalmente desenvolvido pelo musicoterapeuta finlandês Kaarlo Uusitalo, criado inicialmente para ser trabalhado em seções de musicoterapia e no ensino da música para pessoas com deficiência intelectual. Trata-se de um método de notação musical de forma concreta, por meio de cores e formas, dando às pessoas que têm dificuldade ou são incapazes de entender a notação abstrata convencional a chance de fazer música. O público-alvo do *Figurenotes* são pessoas com necessidades especiais ou ainda aquelas de qualquer faixa etária dando seus primeiros passos musicais (KAIKKONEN, 2008).

Exemplos da aplicação e resultados desse método foram demonstrados no projeto *Music for All – Improving Access to Music Education for People with Special Needs*, do qual três países integram-no (Letônia, Estônia e Finlândia). Os objetivos principais desse projeto foram: a) fornecer a educadores musicais métodos de ensino e materiais, bem como aumentar a sua capacidade de ensinar pessoas com necessidades especiais; b) construir melhores atitudes em relação às pessoas com necessidades especiais como músicos, entre educadores musicais e toda a sociedade.

Alguns estudos de caso foram apresentados no guia para educadores musicais, produzido pelos responsáveis do projeto, e foram escritos pela perspectiva dos educadores musicais atuantes no *Music for All*. Segue abaixo alguns desses casos.

Uma garota diagnosticada com deficiência intelectual severa, dificuldades de aprendizagem e comunicação e que viveu toda sua vida em um ambiente institucional, participou de um projeto piloto no Centro Resonaari, em 1999. Após o fim do projeto, os professores julgaram a garota incapaz de aprender música. Alguns anos depois houve um reencontro dos professores de música com a garota, e ao vê-los, a menina começou a mover os dedos no ar como se estivesse tocando piano, ou seja, lembrou-se das aulas que havia tido com eles. A garota então retomou as aulas no Centro Resonaari, onde os professores utilizaram o método *Figurenotes*. No início a garota reconhecia poucas das figuras do método reproduzidas ao piano, e sua compreensão rítmica era muito limitada. Após seis anos de prática, a garota foi capaz de tocar acordes no violão de quatro cordas, no ritmo certo. Seu processo de aprendizagem foi muito lento, mas efetivo. No início ela tinha aulas particulares, mas trabalhar em grupo tornou-se o melhor método para ela (KAIKKONEN, PETRASKEVICA, VAINSA, 2011).

Um outro caso, também relatado no projeto *Music for All*, relata uma garota com deficiência intelectual, fala comprometida e problemas em sua coordenação física. Apresentava dificuldades em expressar-se, mas entendia muito bem as palavras. Essa garota iniciou as aulas de música aos 11 anos de idade e era muito curiosa e disposta a tentar coisas novas. Após conhecer outros instrumentos interessou-se muito pelo piano, e com a ajuda do método *Figurenotes* demonstrou sucesso e foi encorajada a continuar com os estudos musicais, tocando piano, cantando e compondo. A música ajudou-a de diversas formas: compondo, a garota conseguiu expressar-se melhor; mover-se e dançar ensinaram-na como dominar e coordenar seu corpo, e tocar um instrumento melhorou sua concentração, memória e criatividade (KAIKKONEN, PETRASKEVICA, VAINSA, 2011).

Os relatos apresentados vindos de alunos do projeto Music for All são resultados de trabalho realizado em contexto não inclusivo, pois o projeto foi voltado apenas para pessoas com necessidades especiais. Apesar disso, os benefícios obtidos pelos alunos através das aulas de música possibilitaram a inclusão social de muitos alunos, visto que alguns deles não participavam de nenhum círculo social antes de entrarem no centro Resonaari.

Portanto é possível observar que os benefícios das atividades musicais para pessoas com NEE surgem tanto em contextos inclusivos como aqueles onde há apenas o ensino voltado para tal público.

As pesquisas internacionais acerca da formação de professores para trabalharem na Educação Musical Especial têm apresentado resultados positivos em relação à formação do educador musical. Acredita-se que preparar o professor de música durante os cursos de formação inicial e continuada para atuar junto a alunos com necessidades especiais seja um fator determinante para a obtenção de um trabalho sólido e com resultados positivos nesta área (HOURIGAN, 2007; SALVADOR, 2010; VanWEELDEN; WHIPPLER, 2014).

Os estudos aqui revisados indicam que fornecer ao futuro educador musical experiências de trabalho com alunos com NEE durante sua formação através de estágios é uma estratégia eficiente para a preparação do professor de música trabalharem com tais alunos futuramente. Quando essa não for uma opção viável, a revisão de situações de caso com alunos com NEE também pode ser uma estratégia válida para a formação do educador musical (HOURIGAN, 2007; HOURIGAN, 2009; HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

A revisão dos estudos nacionais indica a necessidade de novas pesquisas acadêmicas na área da educação musical especial (SOARES, 2006; FERNANDES, 2007;

KEBACH; DUARTE, 2008; ALVARES, 2010; MACHADO, 2012;), bem como de um investimento na formação inicial e continuada de educadores musicais para atuarem junto a alunos com NEE. Verifica-se alguns estudos que procuram descrever como está se dando a formação inicial com a perspectiva de atuação em um contexto inclusivo. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estão inserindo nas grades curriculares do curso de educação musical disciplinas voltadas para a problemática da atuação de educadores musicais junto a alunos com NEE (ALVARES, 2010; MACHADO, 2012).

No Brasil, as pesquisas acerca da educação musical no contexto da educação especial evidenciam um problema recorrente: a falta de preparo dos professores e de material didático como principais barreiras para a atuação deles junto a alunos com NEE, seja em escolas especiais ou no contexto da educação inclusiva. Os estudos também indicam a necessidade de pesquisas sobre em que consistiria uma preparação adequada para educadores musicais atuarem junto a alunos com NEE (SOARES, 2006; SANTOS, 2008; SOUZA, 2010; MACHADO, 2012).

Considerando as questões apresentadas até então a principal questão deste estudo é: quais conhecimentos e habilidades deveriam estar envolvidos na preparação do educador musical para trabalhar junto a alunos com necessidades educacionais especiais?

#### 1.4. Objetivos

---

Considerando a lacuna quanto a produção da pesquisa nacional acerca dos conhecimentos e habilidades importantes de serem desenvolvidas pelos futuros e atuais educadores musicais, e que a literatura internacional fornece subsídios importantes sobre conhecimentos e habilidades necessárias na formação dos educadores que atuarão com alunos com NEE, propôs-se um estudo visando o alcance dos seguintes objetivos:

##### **Objetivo geral:**

Analisar o conjunto de conhecimentos e habilidades abordados em uma capacitação de educadores musicais para atuarem junto alunos com necessidades educacionais especiais à luz das contribuições presentes na literatura acerca de conhecimentos e habilidades relevantes para estes profissionais e das percepções dos professores.



**Objetivos específicos:**

a) Propor e implementar uma modalidade de capacitação que vise possibilitar que educadores musicais atuem junto a alunos com NEE garantindo a promoção das habilidades musicais e dos benefícios associados à experiência com música.

b) Caracterizar a experiência e as necessidades de formação e de atuação na área de educação musical especial dos professores participantes da capacitação.

## 2. MÉTODO

---

### 2.1 Características gerais da modalidade da capacitação implementada e do planejamento

---

A proposta de capacitação envolveu a oferta de uma disciplina de graduação da UFSCar denominada “Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão” (ACIEPEs) que possibilita oportunidade para alunos na etapa da formação inicial e para profissionais em serviço implicando em uma oportunidade de formação continuada.

A modalidade de Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) é definida como sendo:

uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. Como pesquisa e extensão, constitui-se em uma forma de diálogo com estes segmentos sociais para construir e reconstruir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, visando à descoberta e experimentação de alternativas de solução e encaminhamento de problemas. Como ensino, constitui-se na possibilidade de reconhecimento de outros espaços, para além das salas de aula e laboratórios, como locais privilegiados de aprendizagem significativa onde o conhecimento desenvolvido ganha concretude e objetividade. As ACIEPEs se constituem como atividades complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas e quatro créditos acadêmicos (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO/UFSCar/ 2013).

No segundo semestre de 2013, foi elaborada a oferta da ACIEPE denominada “Formação do Educador Musical para atuar junto a alunos com deficiências”, destinada a alunos do curso de licenciatura em música da UFSCar e professores de música da rede básica de ensino do município de São Carlos, de escolas particulares e escolas de música.

A ACIEPE foi ministrada no primeiro semestre de 2014, e teve como objetivo oferecer aos educadores musicais subsídios teóricos e práticos sobre Educação Musical Especial para que educadores musicais tornem-se capazes de proporem oportunidades de ensino que sejam dirigidas para o desenvolvimento das habilidades musicais previstas no currículo regular para alunos com deficiências.

Para o alcance de tal objetivo foram previstos encontros semanais com duração média de 2 horas cada, visando um total de oito a dez encontros. Os encontros foram planejados em conjunto pela orientadora e mestranda, sendo a última responsável pela condução dos mesmos.

No Anexo I é apresentado o Quadro resumo de oferta da ACIEPE “Formação do Educador Musical para atuar junto a alunos com deficiências”. Este quadro foi disponibilizado no site de ofertas das ACIEPEs para o primeiro semestre de 2014, onde os alunos da UFSCar e público em geral tinham acesso a este site.

A aprovação na disciplina requeria a participação dos alunos matriculados em 75% dos encontros e demonstração de aproveitamento nas atividades. Para os alunos da UFSCar a aprovação implicava na obtenção de 4 créditos, e os demais participantes obtinham um certificado de realização de curso de extensão emitido pela Pró-Reitoria de Extensão.

A oferta da ACIEPE proposta para o primeiro semestre de 2014 foi submetida para a apreciação do departamento de psicologia e da Pró-Reitoria de Extensão responsável pela oferta desta modalidade de disciplina no âmbito da UFSCar. Desta forma, a orientadora do presente estudo encaminhou para apreciação, sendo aprovada em ambas instâncias.

No início do primeiro semestre de 2014 procedeu-se a divulgação e inscrição da disciplina. Para os alunos da UFSCar a divulgação e a inscrição na disciplina ocorreram por meio digital, na página própria de oferecimento de ACIEPEs. Para os professores da rede, a pesquisadora ampliou a divulgação entrando em contato com escolas particulares e com a Secretaria de Educação do Município de São Carlos através de emails e das redes sociais. A matrícula dos alunos de graduação na ACIEPE foi realizada através do sistema progradweb na fase de ajustes da inscrição em disciplinas. Eles tiveram dois dias para se inscreverem (dias 20 e 21 de fevereiro de 2014). As pessoas de fora da UFSCar fizeram a inscrição por meio de uma solicitação aos e-mails das responsáveis pela disciplina.

Para o planejamento da ACIEPE foram utilizados os subsídios referentes as diretrizes quanto a conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas por professores para trabalharem com educação musical junto a alunos com NEE. Estes subsídios foram retirados dos estudos examinados e apresentados no Capítulo 1 deste estudo. As demandas e interesses apresentadas pelos participantes quanto ao entendimento de determinados tipos de deficiências e o ensino de música para atender a tais NEE também foram considerados no planejamento.

O planejamento abrangeu a proposição de objetivos específicos para cada um dos encontros a serem realizados. A definição dos conteúdos e das habilidades a serem trabalhadas nos encontros, tendo em vista um trabalho de educação musical junto a alunos com NEE, foram também planejadas. Os materiais e recursos didáticos tais como textos, vídeos , exercícios, etc, estão listados no apêndices e anexos deste estudo.

Os produtos do planejamento consistem em dados relacionados a estruturação da capacitação e serão apresentados na seção de resultados .

## 2.2. Participantes

---

Foram participantes da pesquisa três professoras de música, com idades variando de 32 a 47 anos e com o tempo de experiência no magistério de música entre seis e vinte e dois anos. As participantes serão identificadas por P1, P2 e P3.

O Quadro 1 sintetiza as informações referentes à caracterização das participantes.

As participantes do estudo apresentaram características diversas quanto a formação e experiência com educação musical especial.

P1 teve formação acadêmica em educação musical e atua como educadora na rede municipal de ensino fundamental há seis anos. O seu contato com alunos com NEE é frequente, uma vez que nas turmas de alunos com quem trabalha estão presentes pelo menos um aluno com NEE, passando a ter experiência com alunos que apresentam diferentes tipos de deficiência (intelectual, auditiva, visual, física). Informa desconhecer as características de alunos com déficit de atenção e hiperatividade.

Na graduação não teve oportunidade de aprender sobre o ensino de alunos com NEE. P1 considera necessário o educador musical ter conhecimentos e habilidades para trabalhar com tais alunos.

P1 relatou que faz aulas de LIBRAS, pois leciona, na mesma escola, a disciplina de artes em uma classe com alunos com deficiência auditiva, e gostaria de comunicar-se melhor com eles. P1 firma ter muito interesse em trabalhar atividades musicais com estes alunos, mas como tem pouca experiência com esse público e ainda não consegue comunicar-se com todos através da LIBRAS, ainda não trabalhou música com esta classe.

P2 trabalha com ensino de musica há 22 anos. Atualmente é proprietária, diretora e professora de uma escola de música particular onde também leciona piano, teclado, canto, violão, flauta doce, musicalização infantil e teoria musical. P2 também supervisiona o trabalho dos outros professores da escola de música, substituindo-os quando precisam faltar. Atende alunos de diferentes faixas etárias, desde crianças a idosos.

Atuando como professora de música P2 já teve contato com diversos alunos com NEE (deficiência intelectual, visual, física, autismo, hiperatividade e déficit de atenção).

Não teve formação acadêmica em educação musical. Procurou participar de palestras e cursos curtos sobre ensino de música. No momento está cursando o curso de graduação em educação musical à distancia visando aprimorar a sua formação.

P3 trabalha há 16 anos com ensino de música, tendo lecionado aulas particulares e atualmente em uma escola particular de música para alunos de diferentes faixas etárias. Não teve formação para ensino de musica e nem experiência como professora de música para alunos com NEE.

Para fins de coleta de dados foram considerados somente os dados dos participantes que estavam matriculados no curso de Licenciatura em Música da UFSCar (presencial e a distância), educadores musicais que trabalhavam na rede básica de ensino do município de São Carlos e professores de música que trabalhavam em escolas de música.

Foram obtidas ao todo cinco inscrições, sendo que quatro participantes permaneceram na disciplina. O quarto inscrito participou da disciplina, mas não foi considerado como participante porque não atendia aos critérios de inclusão. O quinto inscrito não pode cursar a disciplina porque tinha compromisso profissional no horário favorável para os quatro demais participantes.

### 2.3. Local e horário

---

A disciplina foi ministrada nas dependências da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, no Auditório 1 do Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Os encontros ocorreram às quintas-feiras, das 18h às 20h durante o período de 13 de março de 2014 a 05 de junho de 2014.

**QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES**

Participante	Sexo	Idade	Formação acadêmica em música	Formação complementar	Tempo de experiência como educador musical	Já atuou como educador musical junto a alunos com NEE?	Tipo de aluno com NEE com o qual já atuou	Tipo de escola onde leciona e nível de ensino
P1	F	32	Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical.	Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Participações em palestras e workshops voltados para a formação do educador musical.	Seis anos.	Sim	DI, DF, DA, DV <sup>10</sup> , Autismo.	Ensino fundamental. Escola pública municipal.
P2	F	37	Cursando Licenciatura em Educação Musical (EaD).	Participações em palestras e workshops voltados para a formação do educador musical. Aulas particulares de piano.	Vinte e dois anos.	Sim	DI, DF, DA, DV, Autismo, TDAH.	Escola livre de música. Leciona para crianças, adultos e idosos.
P3	F	47	-	Realizou cursos livres de piano e teclado.	Dezesseis anos.	Não	Não se aplica	Escola livre de música. Leciona para crianças, adultos e idosos.

Fonte: autor

<sup>10</sup> As siglas acima correspondem aos seguintes termos: DI – Deficiência intelectual; DF – Deficiência física; DA – Deficiência auditiva; DV – Deficiência visual e TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

## 2.4. Cuidados éticos

---

O protocolo de ética do projeto do presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar, sob o número 19030813.0.0000.5504.

No primeiro encontro da ACIEPE os participantes foram informados que a disciplina faria parte de uma pesquisa e que a participação na mesma seria voluntária, anônima e poderia ser deixada a qualquer momento pelo participante, que não sofreria prejuízo algum ao retirar-se dela, inclusive sendo garantida sua continuidade na participação da ACIEPE.

No terceiro encontro os indivíduos que concordaram em participar da pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I), contendo as informações citadas acima e explicitando a eles os objetivos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

## 2.5. Equipamentos e materiais didáticos

---

### **Equipamentos e materiais**

Foi utilizado um projetor multimídia (*datashow*), computador e caixas de som. Em alguns encontros, foram usados também instrumentos de musicalização (pandeiros, chocalhos, tambor, apitos) e materiais de sucata para ilustrar algumas atividades práticas.

Para o planejamento e condução da disciplina e dos encontros foi utilizada bibliografia da área de educação musical especial e de educação especial discriminada no APÊNDICE IV.

Durante os encontros foram fornecidos aos alunos textos redigidos e/ou adaptados e traduzidos, bem como materiais sobre os tópicos abordados conforme pode ser encontrado nos apêndices V ao X, bem como nos anexos II ao VII.

Também foram utilizados vídeos, conforme pode ser visto no APÊNDICE IV.

### **Instrumentos de coleta de dados**

- ACIEPE: os encontros do curso de capacitação proporcionaram a coleta de dados referentes à estrutura do curso proposto, ao material fornecido às participantes, atividades referentes ao ensino e aprendizagem de música para alunos com NEE, identificação das principais dificuldades, dúvidas e concepções dos participantes acerca de sua atuação

como educadores musicais junto a estes alunos, assim como suas contribuições e sugestões dadas nos encontros.

- Diário de campo: os dados coletados durante a ACIPE foram registrados em um diário de campo, possibilitando a organização das descrições de como a disciplina foi planejada e estruturada, bem como a análise do seu desenvolvimento. Os registros referiam-se as decisões acerca do planejamento dos encontros; aos recursos pedagógicos utilizados em cada encontro; atividades desenvolvidas pela pesquisadora ao longo de cada encontro; as atividades propostas para os alunos; observações sobre o aproveitamento e dificuldades dos alunos quanto a realização das atividades de ensino-aprendizagem propostas.

Para a coleta de dados relativos à avaliação da capacitação pelos participantes foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário de caracterização e identificação das expectativas em relação à disciplina (APÊNDICE II): composto por 24 questões visando obter informações sobre a formação e experiência profissional dos participantes, seus conhecimentos e experiências a respeito do ensino de música para alunos com necessidades educacionais especiais, suas concepções acerca do ensino de música a esses alunos e suas expectativas quanto ao curso.

- Questionário de avaliação da disciplina (APÊNDICE III): composto por três perguntas abertas formuladas para obter dados acerca das percepções dos alunos sobre a aprendizagem relativa aos assuntos abordados na capacitação e três questões abertas a respeito da avaliação da ACIEPE.

## 2.6. Procedimentos de coleta de dados

---

Os dados relativos à descrição da proposta de capacitação consistiram nos registros de diário de campo, nos materiais e recursos didáticos utilizados e o exame dos produtos das atividades realizadas pelos participantes. Os registros foram elaborados em todas as etapas da capacitação, desde o planejamento inicial ao planejamento semanal dos encontros, durante e após os encontros.

No primeiro encontro foi aplicado o Questionário de Caracterização e Identificação das Expectativas em relação à disciplina (APÊNDICE II). No último encontro, os participantes preencheram a Avaliação da Disciplina (APÊNDICE III).



## 2.7. Análise dos dados

---

A análise dos dados do presente estudo buscou seguir a mesma ordem dos procedimentos da pesquisa. Sendo assim, foram organizados e analisados primeiramente os dados referentes à proposta de capacitação, seguidos dos dados referentes às experiências e dificuldades dos participantes no uso de adaptações voltadas para alunos com NEE, resolução de casos de ensino e aprendizagem e por último foram agrupados os dados referentes aos conhecimentos teóricos e práticos referentes ao trabalho do educador musical juntos a alunos com NEE aprendidos na ACIEPE.

Para o alcance do primeiro objetivo do estudo foram organizados os dados obtidos através da ACIEPE e do diário de campo, necessários para elaborar as descrições dos encontros. Nestas descrições procurou-se destacar os conhecimentos e habilidades abordados na capacitação e as condições de ensino oferecidas aos participantes.

Na apresentação dos resultados as descrições dos encontros são acompanhadas de indicações e subsídios de estudos sobre a formação do educador musical junto a alunos com NEE que destacam e fundamentam a relevância dos conhecimentos e habilidades trabalhadas.

Para o alcance do segundo objetivo, as respostas relativas à experiência e práticas de ensino de música dos participantes junto a alunos com NEE, as ações propostas por eles para as situações de ensino aprendizagem e nas tarefas dos encontros, bem como as suas percepções acerca do aprendizado na ACIEPE foram agrupadas por participante. A seguir, procurou-se identificar e descrever os aspectos principais do conteúdo das respostas.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1. Resultados referentes à proposta de capacitação

Inicialmente, serão apresentados os resultados relativos à estruturação do programa de ensino: objetivos de ensino propostos para cada encontro, material fornecido aos alunos, as dinâmicas dos encontros, atividades da mediadora dos encontros, atividades dos alunos nos encontros e tarefas para casa. A análise dos objetivos dos encontros, das atividades e dos materiais pedagógicos foi feita tendo como referência as recomendações presentes na literatura da área de formação de professores para a educação musical especial acerca dos conhecimentos e habilidades considerados como relevantes para a formação de professores que atuarem nesta área de forma bem sucedida.

A ACIEPE consistiu em nove encontros. Para cada encontro havia um objetivo de ensino proposto e a abordagem de um tópico ou assunto. O Quadro 2 apresenta uma síntese dos temas e atividades desenvolvidas em cada encontro. Estão apresentados em anexo os materiais utilizados para a realização das atividades dos encontros tais como: apresentações de slides em power point, textos elaborados pela pesquisadora sobre os tópicos abordados no encontros e indicados para a leitura dos alunos, enunciados de exercícios a serem feitos no decorrer dos encontros e/ou como tarefa de casa, vídeos, e outros.

**QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS**

ENCONTRO	1º ENCONTRO: 13/03/2014	2º ENCONTRO: 28/03/2014	3º ENCONTRO: 03/04/2014	4º ENCONTRO: 10/04/2014
CONTEÚDO	Entrega, preenchimento e discussão do questionário (APÊNDICE II)	Entrega e análise das situações de ensino e aprendizagem (ANEXO II).  Vídeo: Documentário sobre o grupo “Trupe do Trapo”	Entrega, leitura e assinatura do TCLE (APÊNDICE I). Entrega, leitura e discussão do texto sobre Educação Musical Especial (ANEXO V), Infográfico (ANEXO III), Anamnes (ANEXO IV) Ficha de acompanhamento musical (ANEXO	Adaptações pedagógicas e de materiais para alunos com NEE (APÊNDICE VI).

5º ENCONTRO: 24/04/2014	6º ENCONTRO: 08/05/2014	7º ENCONTRO: 15/05/2014	8º ENCONTRO: 22/05/2014	9º ENCONTRO: 05/06/2014
Texto: Deficiência Intelectual (APÊNDICE VII).	Atividades musicais para pessoas com deficiência intelectual (APÊNDICE VIII).	Texto: Deficiência auditiva (APÊNDICE IX). Filme: “Mr. Holland – Adorável professor”.	Atividades musicais para pessoas com deficiência auditiva ( APÊNDICE X). Vídeo: Banda Surdodum;	Entrega e preenchimento da Avaliação Final (APÊNDICE III)  Tabela de sugestões de adaptações, acomodações e modificações de atividades para alunos PAEE (ANEXO VIII).

Fonte: autor

### **Primeiro encontro**

O objetivo do primeiro encontro foi apresentar aos participantes a proposta da ACIEPE e obter informações sobre as expectativas dos alunos em relação a disciplina . Procurou-se também estabelecer, juntamente com eles, qual dia e horário seriam ideais para a participação de todos.

A pesquisadora apresentou-se, explicou sobre o formato e conteúdo da ACIEPE. A seguir os participantes apresentaram-se, comentando sobre sua formação e experiência profissional, responderam ao questionário de caracterização e identificação das expectativas em relação à disciplina (APÊNDICE II) e logo depois apresentaram suas respostas ao grupo.

### **Segundo encontro**

No primeiro momento deste encontro, o objetivo foi verificar como os professores resolviam três situações de ensino-aprendizagem envolvendo alunos com NEE (ANEXO II).

Em um segundo momento, os participantes examinaram uma experiência bem sucedida de inclusão apoiada na música e no teatro. Esta atividade visava sensibilizá-los para a questão da importância das barreiras atitudinais entre os profissionais que trabalham com pessoas com NEE e dos benefícios da educação musical.

Foi exibido um vídeo documentário intitulado “Trupe do Trapo”, apresentado pela revista digital “ABCD em Revista”, disponível no site Youtube. O documentário apresenta o trabalho que vem sendo realizado pelo grupo “Trupe do Trapo”, coordenado pela educadora musical Viviane Louro. O vídeo apresenta uma proposta de inclusão de pessoas

com deficiências e inclusão social por meio da participação coletiva em atividades de música e de teatro.

Após a exibição do vídeo foram apresentados alguns comentários e depoimentos para discussão, como a fala de uma das coordenadoras do grupo (Viviane Louro) ao destacar que a música proporciona benefícios para qualquer pessoa, mas para pessoas com deficiência os resultados desses benefícios são mais aparentes. Ela exemplifica essa afirmação comentando sobre um participante com deficiência intelectual que, no início da sua participação nas atividades do grupo, não conseguia elaborar e falar uma frase inteira. No entanto, após aproximadamente um ano apresentou significativas melhoras, passando a comunicar-se bem.

Foram discutidos outros depoimentos de alguns dos participantes do grupo: (a) a fala de uma participante idosa que, ao ser questionada sobre a diferença em relacionar-se com pessoas com deficiência e sem deficiência, afirma: “para mim é como se eles fossem normais”; e (b) de um outro integrante, um garoto adolescente e sem deficiência, afirma que no grupo todos são iguais, e não vê diferenças no relacionamento dele com os demais.

Com essas duas falas a pesquisadora destacou a importância da quebra de barreiras atitudinais em relação a pessoas deficientes por parte de pessoas que atuam junto a eles. Este tema seria abordado no encontro seguinte.

Os participantes levantaram outros aspectos como as mudanças nos termos usados para designar pessoas com deficiência ao longo dos anos (retardado, mongoloide, incapaz, portador de deficiência, pessoa com deficiência ou necessidades especiais, público alvo da educação especial), e quais são os termos mais adequados para designar tal público.

A utilização de um termo adequado para designar pessoas com deficiências é um fator importante a ser considerado, principalmente no universo da formação de professores para o contexto inclusivo.

Lopes (2014, p. 741) apresenta tal questão, atestando que

Pesquisas na área da deficiência reafirmam a importância da escolha terminológica e a correta interpretação de conceitos para favorecer a proximidade entre as pessoas, a comunicação entre os especialistas e para que os destinatários recebam atenção adequada.

Durante os encontros da ACIEPE, o termo adotado para designar alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação foi o “público alvo da Educação Especial”, visto que durante o período de disciplinas cursadas pela

pesquisadora tal termo foi bastante divulgado e sugerido para ser implementado nas pesquisas em andamento. Porém, após o período de coleta de dados a pesquisadora optou por adotar o termo “necessidades educacionais especiais”, pois este abrange quaisquer alunos que venham a apresentar alguma necessidade educacional especial, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Ao longo de todos os encontros procurou-se enfatizar a importância dos educadores musicais cultivarem atitudes e crenças positivas em relação ao desenvolvimento e a aprendizagens de alunos com NEE. Eles devem tomar consciência dos estereótipos negativos e dos preconceitos em relação às características e ao aprendizado de pessoas com NEE tais como infantilização, ausência de potencial de aprendizagem, a questão da descoberta da sexualidade das pessoas com NEE, entre outros (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; LOURO, 2012).

Procurou-se também destacar os benefícios propiciados pelas atividades musicais para pessoas com e sem deficiências.

O fator socializante proporcionado pela música é um benefício muito importante a ser destacado. Souza (2014, p. 16) afirma que “a música faz parte de um processo de socialização, através do qual crianças, jovens e adultos criam suas relações sociais; por essa razão, ela apresenta um forte potencial de mobilização e agregação”.

Atividades musicais em grupo estimulam a interação social, fator muito importante a ser levado em consideração, particularmente para situações em que as condições de determinada deficiência podem resultar em isolamento (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993).

Em muitos casos a música proporciona também sensação de bem estar, levando assim uma conotação terapêutica. Atuando como professora de piano, a pesquisadora pode ouvir de muitos alunos adultos, que as aulas de piano proporcionavam a eles momentos de bem estar e relaxamento, pois naquela hora de aprendizado do instrumento focavam a atenção na aula, na técnica, no som que produziam, e não se preocupavam com problemas externos.

Kebach e Duarte (2008, p. 108) discorrem sobre esse caráter terapêutico da música:

Numa sociedade que costuma privilegiar o trabalho obrigatório em detrimento da liberdade expressiva, da criatividade imaginativa e da livre e espontânea vontade de agir cooperando, parece ficar claro que o espaço

voltado para a expressão artístico-musical recupera uma certa possibilidade de estruturação subjetiva necessária ao bem estar do ser humano.

Quanto aos benefícios que atividades musicais proporcionam aos alunos com NEE, Birkenshaw-Fleming (1993) apresenta: reforço da autoestima, através de atividades bem sucedidas, encorajando que os alunos deem o melhor de si e que sejam independentes; desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação psicomotora; desenvolvimento da linguagem, que pode ser obtida através de canções, parlendas, trava-linguas; desenvolvimento da capacidade auditiva, intelectual e da memória.

É importante salientar que muitas pessoas com deficiências apresentam diversos problemas psicomotores. Segundo Louro, Alonso e Andrade (2006, p. 54), “psicomotricidade é a relação entre os aspectos psicológicos emocionais, a cognição e a ação motora frente às fases do desenvolvimento do ser humano desde sua fecundação até o fim de sua vida”.

Pessoas que apresentam atraso em seu desenvolvimento psicomotor podem ter problemas em relação a diversos aspectos, como construção de esquema corporal, temporal, espacial, lateralização, coordenação motora, postura, entre outros, prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição de habilidades. Tal atraso pode ocorrer devido a uma deficiência ou falta de estimulação (LOURO; ALONSO; ANDRADE, 2006).

### **Terceiro encontro**

O objetivo deste encontro foi favorecer a discussão sobre pré-requisitos para o professor de música trabalhar com pessoas com NEE. Para isso foi entregue aos participantes um texto sobre educação musical especial que abordava os seguintes (tópicos): quebra de barreiras ou superação de estereótipos relativos a pessoas com deficiência, domínio acerca das características das deficiências, obtenção de conhecimentos relativos a cuidados médicos, adaptações, condições de aprendizagem, definição de metas pedagógico-musicais, criar estratégias diferenciadas de ensino e avaliação. O texto foi elaborado com base nos subsídios fornecidos por Louro (APÊNDICE V) fazendo uso de um infográfico resumindo os tópicos abordados no texto (ANEXO III).

O texto foi entregue aos alunos e apresentado em forma de slides. À medida que ocorria a exibição dos slides os participantes iam comentando aspectos relativos aos pré-requisitos propostos.

P2 comentou que, para ela, os tópicos apresentados no texto deveriam ser de conhecimento de todo professor, principalmente as questões sobre condutas docentes frente a alunos com NEE (agir naturalmente, por exemplo).

A seguir, procurou-se fornecer subsídios sobre aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos que deveriam ser conhecidos por serem relevantes para o estabelecimento das metas pedagógicas. Foi fornecida e discutida uma ficha de avaliação inicial (anamnese) proposta por Louro (2012), contendo itens sobre a saúde, escolaridade e aspectos culturais para ser usada junto a alunos (ANEXO IV) e uma ficha de acompanhamento musical, também proposta por Louro (2012), contendo itens sobre saúde do aluno e uma escala de avaliação de desempenho em atividades musicais (ANEXO V). Esta escala compreende uma lista de atividades/habilidades musicais a serem executadas pelo aluno, tais como audição e execução musical. Estas atividades são avaliadas e registradas pelo professor seguindo os seguintes critérios: faz bem, faz com dificuldade, só faz com ajuda, não faz.

Segundo os depoimentos das participantes, a oportunidade de examinar a Ficha de Avaliação (anamnese) (ANEXO IV) e a de acompanhamento (ANEXO V) auxiliou na maneira de como conhecer melhor o aluno e de como avaliar suas habilidades musicais antes, durante e após as atividades.

P2 deu sugestões de aprimoramento para as fichas, tais como incluir na anamnese questões sobre os gostos dos alunos, o que eles gostam de fazer, se tem medo de algo. Quanto à ficha de acompanhamento, P2 e P3 sugeriram incluir mais itens referentes às habilidades musicais, de acordo com o andamento das aulas de música e o progresso do aluno.

Ao final do encontro, foi entregue também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I), o qual foi lido e assinado por todos os participantes.

O tópico abordado neste encontro destacou o uso de instrumentos de observação por parte de educadores musicais tendo em vista informações relevantes acerca do desenvolvimento, dos conhecimentos e habilidades musicais dos alunos. Este tópico visou atender a uma das principais recomendações dos estudiosos da formação em educação musical especial. (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; JOLY, 2003; HAMMEL, 2004; LOURO, 2012).

Os pesquisadores argumentam que a obtenção dessas informações é uma condição necessária para o professor propor metas e planejar as aulas de música levando em conta as necessidades e as características de cada aluno.

Neste sentido, é destacado que o professor seja capacitado para obter informações de forma sistemática e precisa quanto ao diagnóstico relativo à deficiência, uso de medicamentos, quais são eles e seus possíveis efeitos colaterais; obter e trocar informações através de conversas com os demais professores e coordenadores para entender as condições de aprendizagem dos alunos; entender quais são suas dificuldades básicas, quais adaptações necessárias, quais suas maiores habilidades e dificuldades. Sugere-se que o educador musical consulte também outros profissionais que atuam junto dos alunos tais como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais. Considera-se importante também obter informações a partir de conversas com os pais e sempre que possível consulte o próprio aluno sobre suas preferências e dificuldades (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; JOLY, 2003; HAMMEL, 2004; LOURO, 2012).

Segundo Joly (2003), conhecer os alunos através de observação profunda é um dos pontos mais importantes a ser levado em conta. Deve-se considerar as possibilidades de cada um, criando assim uma interação de afeto e respeito entre aluno e professor.

Os instrumentos fornecidos às participantes neste encontro (ficha de avaliação inicial e ficha de acompanhamento musical) foram elaboradas por Louro (2012) e apresentam sugestões de ferramentas que ajudam o professor a observar e conhecer os pontos fortes e fracos dos alunos com NEE. A ficha inicial (ANEXO IV) trata-se de um questionário a ser preenchido com o auxílio dos pais que pode deixar o professor a par de muitas informações necessárias sobre o aluno, como questões sobre sua deficiência, suas habilidades e limitações, problemas físicos, de saúde, medicamentos que utiliza, etc. A ficha de acompanhamento musical (ANEXO V) auxilia o professor a fazer anotações sobre as habilidades musicais do aluno periodicamente, podendo assim acompanhar seu desenvolvimento nas aulas de música, planejar as próximas atividades, objetivos e sua avaliação.

#### **Quarto encontro**

Este encontro teve como objetivo apresentar e discutir com as participantes a importância e as alternativas de adaptações em atividades musicais para alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso foram apresentados slides contendo os conceitos e exemplos de acomodação, adaptação e modificação. Os slides foram baseados nos subsídios propostos por Hammel e Hourigan (2011) e Louro (2012) (APÊNDICE VI).



Hammel e Hourigan (2011) sugerem que as acomodações, adaptações e modificações sejam feitas mediante preparo da sala de música, da revisão do plano de ensino e após estabelecer relações com os demais profissionais que fazem parte do universo do aluno com NEE.

Vários pesquisadores interessados na formação do educador musical para a atuação na educação especial ressaltam a importância de criar estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações de alunos com NEE de acordo com suas habilidades e limitações. Caso o aluno não consiga acompanhar o ritmo de aprendizagem da atividade, sugere-se que o professor mude a estratégia de ensino, insira adaptações no currículo e nas formas de avaliar o aluno com NEE. É importante que ele considere que o tempo de aprendizado do aluno pode ser maior que o esperado (HAMMEL, 2004; LOURO, 2012).

Uma estratégia eficiente para preparar a adaptação do currículo desse aluno é fazer uma lista enumerando quantas formas diferentes um conceito pode ser pensado e realizado. Isto pode ser utilizado para todos os alunos da sala de aula e todos os alunos se beneficiarão ao receber o material através de modalidades múltiplas. Deve-se considerar também alterações na dinâmica das aulas, de acordo com a necessidade dos alunos com NEE, pois deles podem não conseguir acompanhar o ritmo de ensino a quantidade de material fornecido, podendo resultar em frustrações (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Pesquisadores sugerem que algumas estratégias de ensino são efetivas para a contribuição do aumento do engajamento do aluno com NEE e de seu aprendizado musical. Tais estratégias compreendem a repetição, a oportunidade de escolha do aluno e o aumento no tempo de resposta (GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

A repetição de atividades e de conceitos é considerada uma estratégia necessária no trabalho com crianças com necessidades especiais, pois além de ajudar os alunos a adquirirem habilidades específicas e conhecimento, também permite que entendam melhor a sequência de instrução, algo que não deveria ser subestimado no processo de ensino e aprendizagem. (GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013). É importante apresentar um mesmo conceito de diversas maneiras para que cada aluno tenha a chance de absorver a informação da maneira mais apropriada à ele (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993).

Oferecer ao aluno oportunidade de escolha é também outra estratégia de ensino que ajuda no aprimoramento das habilidades musicais e do conhecimento entre alunos com necessidades especiais. Devido ao fato de muitos alunos apresentarem experiências limitadas

com instrumentos e outros equipamentos musicais, esta estratégia torna-se importante para que os alunos tenham a liberdade de explorar os instrumentos no seu próprio ritmo, além de encorajar criatividade e independência (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

Ao fornecer um longo tempo de resposta aos alunos com necessidades especiais, estes são mais propensos a demonstrarem sua compreensão de um conceito ou de uma habilidade. É aconselhável que o professor dê ao aluno diversas oportunidades para demonstrarem seu conhecimento (HAMMEL; HOURIGAN, 2011; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

Após a apresentação dos slides os participantes foram solicitados a contarem sobre suas experiências com o uso de adaptações de atividades musicais, tanto pedagógicas como físicas. Os relatos das participantes acerca das experiências vividas por elas encontram-se mais adiante, no item 3.2 – “Características dos participantes: formação em educação musical especial, expectativas em relação a ACIEPE, experiência e dificuldades identificadas para a atuação junto a alunos com necessidades educativas especiais”

O quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono encontros tiveram como objetivos: criar oportunidades para os professores identificarem as principais características de alunos com deficiência intelectual e alunos com deficiência auditiva, examinarem um conjunto de proposição de atividades musicais e adaptações derivadas dos estudos sobre o ensino de musica para alunos com deficiência intelectual e alunos com deficiência auditiva.

### **Quinto encontro**

O objetivo deste encontro foi apresentar aos participantes conceitos sobre deficiência intelectual e as possibilidades do fazer musical para alunos com esta deficiência. Para isso foi elaborado um texto, abordando sinteticamente questões sobre esta deficiência (APÊNDICE VII) tais como as principais causas e características e quais as possibilidades de trabalho de atividades musicais com esses alunos. O texto foi lido coletivamente durante o encontro.

A pesquisadora pediu aos participantes que elaborassem em casa uma atividade musical voltada para um aluno com deficiência intelectual, baseando-se no texto e nas discussões do encontro anterior para ser discutida no encontro seguinte.

### **Sexto encontro**

O objetivo deste encontro foi discutir sobre a atividade solicitada aos participantes no encontro anterior, bem como auxiliá-los no processo de elaboração de atividades musicais voltadas à alunos com deficiência intelectual.

Após essa atividade, a pesquisadora apresentou um conjunto de sugestões de atividades musicais para pessoas com deficiência intelectual (APÊNDICE VIII).

### **Sétimo encontro**

O objetivo deste encontro foi apresentar aos participantes conceitos sobre deficiência auditiva e as possibilidades do fazer musical para alunos com esta deficiência. Foi elaborado um texto explicando sobre a definição, características e causas da deficiência auditiva, bem como as possibilidades de trabalho de atividades musicais para esse público. Ocorreu a leitura conjunta do texto e a discussão no decorrer do encontro. Foi apresentado também um instrumento de avaliação de habilidades musicais de pessoas com deficiência auditiva (ANEXO VI).

A seguir foram exibidos trechos do filme “Mr. Holland – Adorável professor”, que narra a história de um professor de música que é pai um menino surdo. O objetivo da apresentação dos trechos desse filme foi ilustrar aos participantes as dificuldades enfrentadas por uma pessoa com deficiência auditiva e suas possibilidades de interação com música, assim como sua relação com a família e a comunidade.

A seguir, a relação dos trechos apresentados e sua descrição:

*56min – 58min 30seg:* a mãe desconfia que há algo errado com seu filho, que ainda era um bebê, quando ao passar um caminhão de bombeiros com o som muito alto na rua todos à sua volta tapam os ouvidos, e seu filho continua dormindo no carrinho. A mãe conta ao pai (Mr. Holland) que tentou chamar a atenção do bebê com diversos sons, pelas suas costas, mas ele não respondeu. Os pais levam o bebê ao médico e ele diz que seu filho tem

uma perda auditiva de 90%. O médico recomenda que os pais não incentivem a linguagem de sinais, pois seu filho deve aprender a falar.

*58min 30seg – 1h 01min:* Mr. Holland fala sobre a surdez de Beethoven em sua aula.

*1h 04min:* o garoto, já criança, fica nervoso por não conseguir comunicar-se com a mãe. A mãe reclama com o pai por ficar o tempo todo com o menino e não conseguir entender o que ele quer. Assim, eles procuram uma escola para surdos onde o menino e seus pais aprenderão a linguagem de sinais.

*1h 46min:* o pai chega triste em casa, devido à morte de John Lennon, e seu filho, já adolescente, quer saber o que aconteceu. O pai tenta explicar, mas como não conhece muito bem a linguagem de sinais, desiste de explicar ao seu filho. O rapaz fica nervoso e diz ao pai que ele não é idiota e que pode sim entender o que é música, e fica triste por seu pai, que é músico, não incentivar seu filho a escutar ou fazer música.

*1h 50min:* Mr. Holland organiza uma apresentação especial para pessoas surdas, onde há grandes luzes coloridas que acendem e apagam de acordo com a intensidade do som.

Ao final do encontro a pesquisadora pediu aos participantes que elaborassem uma atividade musical voltada para um aluno com deficiência auditiva, baseando-se no texto e nas discussões deste encontro, para ser discutida no encontro seguinte.

## **Oitavo encontro**

O objetivo deste encontro foi discutir sobre a atividade solicitada aos participantes no encontro anterior, bem como auxiliá-los no processo de elaboração de atividades musicais voltadas à alunos com deficiência auditiva.

Foram apresentadas sugestões de atividades para pessoas com deficiência auditiva (APÊNDICE X). Como nenhum dos participantes trouxe a tarefa requisitada no encontro anterior apenas discutimos as sugestões apresentadas no texto.

Ao final do encontro, a fim de ilustrar aos participantes uma possibilidade concreta de trabalho musical com pessoas surdas, foi exibido o vídeo do grupo “Surdodum”,

um grupo musical de percussão formado, em sua maioria, por pessoas com deficiência auditiva. O vídeo apresenta a história e a proposta do grupo, depoimentos de músicos participantes e shows realizados por eles.

A literatura indica que obter domínio sobre a deficiência do aluno é essencial para que o educador musical compreenda melhor seus limites e suas habilidades (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; HAMMEL, 2014; LOURO, 2012).

Manter uma definição clara e realista das metas pedagógico-musicais é importante para o planejamento das aulas de música. Louro (2012) afirma que respondendo a duas perguntas básicas (*Quem é o aluno? Em que contexto o trabalho é realizado?*) o educador musical poderá definir qual a meta pedagógico-musical com esse aluno. Essa meta engloba quais serão os conteúdos e objetivos, a metodologia a ser utilizada e organização das aulas. O currículo escolhido deve ser realista e ir ao encontro das habilidades do aluno.

Os pesquisadores indicam que manter atitudes positivas e encorajadoras são importantes no trabalho junto a alunos com NEE, pois muitos apresentam baixa autoestima e são facilmente frustrados. Elogiar e celebrar cada pequeno sucesso ajuda a construir uma boa relação entre aluno/professor e faz com que o aluno valorize o educador e a comunidade escolar (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; HAMMEL, 2004; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; KAIKKONEN; PETRASKEVICA; VAINSA, 2011; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013). Além disso é importante ser paciente, pois algumas pessoas apenas precisam de mais tempo, esforço e uma orientação cuidadosa de um professor especialista para alcançarem resultados nas aulas de música (KAIKKONEN *et al*, 2011).

## **Nono encontro**

Este último encontro teve como objetivo apresentar e discutir sugestões de adaptações, acomodações e modificações para diversos tipos de necessidades educacionais especiais (ANEXO VIII) referentes à atividades, materiais, disposição da classe, avaliação e currículo de alunos com NEE nas aulas de música, voltados para alunos com problemas cognitivos, de comunicação, comportamental/emocional, físico e sensorial. Este quadro foi elaborado por Hammel e Hourigan (2011) e traduzido pela pesquisadora.

No final do encontro também ocorreu a entrega do questionário de avaliação da disciplina (APÊNDICE III). Apenas P1 compareceu. Para as demais participantes o questionário de avaliação foi enviado e respondido via email.

### 3.2. Expectativas das participantes em relação à ACIEPE, justificativa da inscrição, experiências e dificuldades identificadas para a atuação junto a alunos com necessidades educacionais especiais

---

As expectativas das participantes em relação a participação na ACIEPE variam. P1 vê a ACIEPE como uma oportunidade de obter conhecimentos que a auxiliem a esclarecer as dúvidas surgidas no seu dia a dia de trabalho junto aos alunos com NEE. Procura ter contato com o tema Educação Musical Especial para conhecer estratégias de ensino para o trabalho com alunos com NEE na escola regular. P2 pretende ampliar seus conhecimentos e obter e cumprir com a participação na ACIEPE um número de horas de atividades requisitadas pelo curso de educação musical a distância. P3 vê como uma forma de atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos na interação com pessoas com necessidades especiais.

Em relação à justificativa da inscrição na ACIEPE, P1 relata que inscreveu-se devido ao contato com diversos alunos com NEE na escola onde leciona. P2 justifica sua inscrição buscando mais informações sobre o tema [Educação Musical Especial] além da necessidade de cumprir horas extracurriculares para o curso de licenciatura em música à distância. P3 buscou aprofundar seus conhecimentos musicais para interagir com alunos com NEE.

P1 manifestou interesse particular em obter conhecimento sobre o ensino de música para alunos com deficiência auditiva e P2 pelo trabalho com alunos que apresentam hiperatividade e déficit de atenção.

P1 manifestou o interesse de obter informações sobre o ensino de música para crianças surdas. Justificou que na escola onde leciona há uma classe formada por nove alunos com deficiência auditiva, e no momento ela tem lecionado a disciplina de artes para este grupo de alunos. Ela gostaria de trabalhar música com eles.

P2 já teve experiência de propor adaptações para ensinar música para alunos com diferentes NEE (deficiência intelectual, física, visual, auditiva, autismo), além de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

P2 relata ter obtido algumas informações sobre o ensino de música para alunos com NEE, transmitidas de forma rápida e superficial no contexto do curso de Educação

Musical a distância. Ela avalia que seria necessário um melhor entendimento e um aprofundamento acerca do tema.

Ao longo dos encontros as participantes manifestaram que a educação musical especial deveria ser abordada durante a formação do educador musical nos cursos de licenciatura. Foi apontada a necessidade de durante o período de estágio de graduação ser dada oportunidade para trabalharem também com alunos com NEE. Sugerem que alunos dos cursos de licenciatura em educação musical deveriam ter contato direto com alunos com NEE em aulas de música dadas nos estágios.

Os relatos dos professores estão em consonância com vários achados da literatura referente a tendência dos educadores musicais passarem a atender alunos com NEE em diferentes contextos (escola pública e escola de música de natureza particular), bem como a falta de oportunidade de terem formação para atuarem junto a esses alunos.

Com a inclusão de alunos com NEE no ensino regular diversas questões têm sido levantadas pelos professores, entre elas a preparação do professor para receber estes alunos.

A literatura aponta que professores de música alegam a falta de preparo para atuarem junto a alunos com NEE como uma das principais dificuldades a serem encaradas no trabalho com esse público. (SOARES, 2006; SANTOS, 2008; SOUZA, 2010; MACHADO, 2012).

Estudos norte-americanos indicam que é de grande importância que futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam habilidades sobre a inclusão de alunos com NEE e a importância e as especificidades do trabalho de música junto a estes alunos. Os licenciandos deveriam ter oportunidade de participar através de leituras, discussões e estágios. Considera-se ideal que esta preparação fosse iniciasse já durante a formação inicial, ou seja, durante a graduação em licenciatura em musica (HOURIGAN, 2007; HOURIGAN, 2009; HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Deste modo, a ACIEPE pode ser entendida como uma oportunidade inicial de capacitação, buscando aprimorar a formação do educador musical em relação ao trabalho junto a alunos com NEE.

### 3.3. As experiências e dificuldades dos participantes no uso de adaptações dirigidas para alunos com NEE participarem das atividades de música

---

P1 relata não costumar fazer adaptações em prol de seus alunos com NEE. Justifica que o fato de ter muitos alunos em sala de aula dificulta o preparo e a realização de tais adaptações. Porém, mostrou-se interessada em aplicar algumas das ideias sugeridas na ACIEPE. Manifestou concordar que esses alunos, em alguns casos, devam receber uma atenção ou orientação especial.

Na opinião de P2 todos os professores deveriam pensar em adaptações ou modificações para alunos com NEE quando estes não forem capazes de acompanhar as aulas de música da forma tradicional. Ela afirma também que não deveria haver distinção entre alunos “normais” e alunos com NEE, e que o professor deve estar apto a modificar ou adaptar as atividades musicais frente às dificuldades de qualquer aluno, seja ele quem for.

P3 não tinha experiência de trabalho junto a alunos com NEE, portanto não há dados referentes à sua prática como professora de música junto a estes alunos.

Nas discussões ocorridas nos encontros 2 e 4, as participantes P1 e P2 relataram ter realizado várias adaptações para diferentes alunos com NEE participarem das atividades musicais propostas em suas aulas.

P1 relatou que utilizou uma adaptação pedagógica para favorecer o engajamento de uma aluna com comprometimento motor em uma atividade musical. Com os alunos em roda, esta atividade consistia em executar determinado ritmo com um copo de plástico e passá-lo ao colega ao lado obedecendo a pulsação da música. A aluna em questão não conseguia realizar a atividade, devido a seu comprometimento motor. P1 forneceu à esta aluna um tambor e solicitou que tocasse a pulsação no instrumento, favorecendo a participação na atividade.

P2 apresentou diversas ideias sobre adaptações baseadas na sua própria experiência. Um dos relatos da participante diz respeito a um aluno que não conseguia movimentar os dedos da mão direita e queria tocar teclado. Para esse aluno, ela confeccionou uma espécie de órtese que o ajudava a tocar teclado com a mão direita. Foi amarrado na mão do aluno um pedaço de lápis, possibilitando que ele tocasse algumas notas com a ponta desse lápis. Ao perceber que a ponta escorregava muito, foi colocada uma borracha em sua ponta. Um tempo depois notou que essa adaptação machucava a palma da mão do aluno. Então,



revesti o lápis com E.V.A<sup>11</sup> e cobriu a palma da mão do menino com gaze, para que na houvesse risco de machucá-lo. A mãe do menino mostrou a adaptação à uma pessoa que o acompanhava na universidade (provavelmente terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta; P1 não soube especificar). A equipe responsável elaborou uma órtese adequada ao garoto para que ele pudesse tocar teclado com ela.

Outro caso, também relatado por P2, foi de uma aluna que falava com certa dificuldade. Em uma atividade onde a menina deveria dizer o nome do som que escutava, P2 elaborou cartas com figuras correspondentes aos sons. Assim, a menina ao invés de falar o nome do som, apontava para a carta correspondente.

P2 também elaborou um pentagrama com velcro em tamanho grande para uma aluna que tinha dificuldades em escrever as notas musicais no pentagrama, assim a menina colocava as notas em seus respectivos espaços, colando a nota com velcro no pentagrama. Isso possibilitou o ensino de leitura musical.

P1 relatou a adaptação que fez para uma aluna que escrevia com muita dificuldade, pois teve paralisia cerebral. Em uma prova dada a turma da qual a garota faz parte, P1 aproveitou a presença da estagiária e pediu que ela ajudasse a garota da seguinte maneira: a garota dava as respostas e a estagiária escrevia para ela. P1 manifestou que poderia aproveitar algumas ideias de adaptações sugeridas por P2 para um trabalho junto a esta aluna visando favorecer a autonomia da mesma.

P2 comentou sobre uma aluna cega que atualmente está aprendendo violino, mas ainda não consegue manusear o arco. Ela tem dificuldade em compreender a noção de espaço que necessita para manter o arco no lugar certo.

Verifica-se que P2, nas aulas individuais de música para alunos com diferentes NEE, propõe e conduz várias adaptações bem sucedidas. Ela demonstra interesse e necessidade de adquirir mais conhecimentos e de aprofundamento para o trabalho com alunos com NEE.

---

<sup>11</sup> EVA: sigla de Espuma Vinílica Acetinada. Consiste em uma espuma sintética bastante flexível e macia, muito usada em escolas para diversas finalidades.

P1 faz algumas tentativas e manifesta a necessidade de aprender sobre como trabalhar com estes alunos. Ela relata que uma das dificuldades para o seu trabalho é ter que conciliar a atenção para o aluno com NEE e os demais alunos, uma vez que atende em grupo.

Os relatos das participantes em relação às adaptações de atividades apresentam ideias de adaptações físicas e pedagógicas criadas para casos específicos. Os casos relatados por P1 e P2 são resultados da observação das professoras buscando identificar as dificuldades de seus alunos e procurando alternativas para o engajamento deles nas atividades propostas.

Apesar de P1 ter vários casos de alunos com NEE (pelo menos um em cada classe onde leciona), relatou poucas mudanças ou adaptações no ensino da música para estes. De acordo com as discussões durante os encontros foi possível observar que a participante realizou atividades de forma diferenciada apenas em casos onde a participação do aluno seria nula caso não intervisse.

P2, que atua como educadora musical há mais tempo, demonstrou bastante experiência e interesse no ensino da música para alunos com NEE. Talvez o fato de lecionar em uma escola livre de música, e de ter, na maioria das vezes, apenas um aluno por aula, facilite que a participante observe melhor e tenha mais tempo para criar estratégias diferenciadas de ensino para seus alunos com NEE.

Uma das dificuldades relatada por P1 em relação ao ensino de música para alunos com NEE é o fato dos professores do ensino básico, em particular do ensino público, atuarem em classes com muitos alunos. Isto dificulta que o professor crie situações que favoreçam a participação de seus alunos com NEE em suas aulas.

Outra dificuldade também relatada por P1 foi o espaço físico. A participante relatou que as aulas de música são feitas em uma classe comum, com mesas e cadeiras escolares, e que raramente modifica este ambiente para os alunos terem mais espaço. Não há uma sala específica para a aula de música, por isso P1 perde tempo indo de sala em sala, a cada término de aula, carregando consigo o material necessário. A maioria das aulas são realizadas com os alunos dispostos em cadeiras, enfileirados. A participante afirma que é o único espaço disponível no momento, e que afastar as mesas e cadeiras tomaria muito tempo da aula.

Logo percebe-se que P1 enfrenta dificuldades típicas do ensino público no Brasil: turmas numerosas e falta de espaço e materiais adequados para o ensino de música (DEL-BEN, 2011; PENNA, 2013).

P2 alegou falta de materiais teóricos e pedagógicos voltados para o ensino da música para alunos com NEE como uma das dificuldades encontradas para atuar com seus alunos com NEE. Apesar disso, apresentou durante os encontros da ACIEPE diversas sugestões de materiais elaboradas por ela para trabalhar com seus alunos com NEE durante as aulas de música.

Deste modo é possível observar que apesar de P2 não dispor de tais materiais, esta dificuldade relatada pela participante não tornou-se um impedimento para a sua atuação com tais alunos.

### 3.4. Tarefa de resolução de situações de ensino-aprendizagem

#### **Situações de ensino-aprendizagem**

No segundo encontro foram entregues às participantes três situações de ensino-aprendizagem para que elas solucionassem. A seguir, serão apresentadas as respostas dadas pelas participantes. Essa atividade encontra-se na íntegra no ANEXO II.

A primeira situação de caso apresentou uma aluna com transtorno de fala e linguagem que foi incluída na orquestra da escola. A aluna apresentava grandes dificuldades em memorizar a localização exata de seus dedos no instrumento, mesmo com adesivos colados ao instrumento para ajudá-la na identificação. Além dessas informações, não foi informado se a aluna tinha alguma deficiência ou outra necessidade educacional especial. A aluna passaria por um teste dentro de duas semanas, onde seria requisitado a ela que soubesse a localização exata dos dedos sem olhar para o instrumento. Nesta hipótese foi pedido que os participantes dessem sugestões de modificação ou adaptação dos objetivos do teste para que a aluna tivesse uma oportunidade de sucesso.

P1 sugeriu que na avaliação a aluna pudesse tocar olhando seus dedos no instrumento.

P2 sugeriu que a aluna treinasse com os olhos vendados, levando em conta a capacidade de noção espacial que temos sem visualizar. Esta prática pode fazer com que a aluna memorize o espaço entre as notas, guiando-se pelo som e não pelo visual. Se após essa tentativa a aluna ainda apresentar dificuldades seria aconselhável mudar os parâmetros de avaliação, para que a aluna não se sinta desmotivada. A mudança sugerida para a avaliação seria avaliar a posição inicial dos dedos.

As duas participantes sugeriram modificar o objetivo do teste para favorecer a avaliação da aluna, demonstrando preocupação em relação às habilidades e a meta que a aluna poderia atingir. A conclusão das participantes entra em consonância com as ideias de Louro (2012), que afirma ser necessário traçar metas pedagógico-musicais claras e realistas, levando em consideração as habilidades e limitações dos alunos.

A segunda situação trata de um novo percussionista na banda marcial do ensino médio onde o participante supostamente seria o diretor. Foi informado que este aluno, o percussionista, havia tocado anteriormente apenas bumbo e caixa, e que agora se recusava a tocar instrumentos de percussão melódica e pratos, por ter o som muito alto. O currículo da banda exige que todos os percussionistas aprendam a tocar todos os instrumentos, inclusive os de percussão melódica, pois o currículo da banda pede objetivos específicos para habilidades nesses instrumentos. Nesta hipótese, o que o diretor da banda pode fazer para adaptar ou modificar o currículo para este aluno?

P1 sugeriu que não fosse exigido que o aluno tocasse todos os instrumentos de percussão, mas proporcionar oportunidades para que ele toque um instrumento melódico, tocando ostinatos por exemplo.

Visto que ostinatos são baseados em repetições de temas musicais, a execução destes pode dar ao aluno a oportunidade de trabalhar a repetição, considerada uma estratégia muito importante no ensino musical de alunos com necessidades especiais, pois além de ajudar os alunos a adquirirem conhecimento e habilidades específicas, também permite que entendam melhor a sequência de instruções (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

P2 sugeriu que colocasse abafadores nos pratos para que o som não incomodasse o aluno. Quanto à resistência para tocar instrumentos melódicos, a participante sugeriu um estímulo gradual, fazendo o aluno tocar apenas uma ou duas notas dos

instrumentos melódicos até que ele se acostume com esse novo desafio. Se mesmo após essa experiência o aluno não obtiver resultados significativos a sugestão seria investir no aprendizado de outros instrumentos que ele aceita tocar, para que tenha um ótimo desenvolvimento nestes, possibilitando que o aluno escolha o que quer tocar.

Birkenshaw-Fleming (1993), Gerrity, Hourigan e Horton (2013) afirmam que dar ao aluno oportunidade de escolha é outra estratégia de ensino que contribui para o aprimoramento das habilidades musicais e do conhecimento.

Podemos observar que nesta situação, novamente as participantes forneceram sugestões sem questionarem a relação entre o problema apresentado (o aluno se recusar a tocar pratos e instrumentos de percussão) e os fatos (o aluno havia tocado bumbo e caixa previamente). Neste caso não foi dada nenhuma informação sobre o aluno quanto à sua saúde (se ele tem alguma deficiência) ou se apresentava alguma outra dificuldade específica. Tais informações seriam importantes, pois não sabe-se se o aluno recusa-se a tocar tais instrumentos por causa de alguma sensibilidade auditiva ou se é simplesmente por não gostar.

As sugestões apresentadas pelas participantes garantem a participação do aluno na banda, principalmente em relação aos instrumentos melódicos, pois ao fazer o aluno tocar apenas ostinatos elas incluem o aluno na banda e garantem que ele execute a atividade de forma mais fácil, possibilitando seu contato com o instrumento.

Na terceira situação foi apresentado um aluno da quinta série do ensino fundamental com deficiência intelectual severa. O currículo desta turma pede que todos os alunos demonstrem controle nos ritmos de semicolcheias em compassos simples e compostos. Como o professor acompanha o aluno desde a pré-escola sabe que ele terá dificuldades em alcançar este objetivo. Aqui foi solicitada uma modificação ou adaptação deste objetivo do currículo para o aluno em questão.

P1 sugeriu que o aluno participe da atividade junto com toda a classe, porém pedindo que ele marque apenas a pulsação ou o primeiro tempo de cada compasso, por exemplo. Desta forma, procurou solucionar o caso incluindo o aluno junto ao grupo, algo muito importante para a motivação do aluno.

P2 afirma que não se preocuparia se o aluno não acompanhasse os demais alunos, pois acredita que cada aluno tem uma evolução e maneira de aprender diferentes. O

importante é que os alunos evoluam cada um em seu tempo. Assim, ela levaria a situação aos demais interesses do aluno, avaliando-o de acordo com seu progresso musical.

Alguns alunos demoram um tempo maior para responder às instruções recebidas pelo professor. Ao receberem um tempo de resposta maior, estes alunos são mais propensos a demonstrarem sua compreensão de um conceito ou habilidade. É importante dar a eles diversas oportunidades para demonstrarem seu conhecimento (HAMMEL; HOURIGAN, 2011; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

### **A resolução da tarefa feita por P1 e discutida no sexto encontro**

Durante o quinto encontro da ACIEPE foi solicitado às participantes, como tarefa a ser feita em casa, que elaborassem uma atividade musical voltada para um aluno com deficiência intelectual, podendo ser pensada em um de seus alunos, baseando-se no texto e nas discussões do encontro onde tal assunto foi abordado.

Apenas P1 entregou a tarefa e compareceu ao sexto encontro. Esta atividade foi discutida por P1 e pela pesquisadora durante o encontro em questão.

No início do encontro P1 apresentou sua sugestão de atividade musical baseando-se em um de seus alunos. A seguir, a descrição da atividade.

O aluno relatado por P1 tem Síndrome de Down, está no segundo ano do ensino fundamental e tem sete anos de idade. É sociável, não apresenta problemas motores ou de locomoção, entende tudo o que lhe dizem. Porém, às vezes é desobediente e não responde ao que lhe pedem. Fala pouco, distrai-se facilmente e quando isso acontece durante a aula procura outra coisa para fazer, desequilibrando o andamento da atividade, pois começa a interagir com seus colegas, muitas vezes irritando-os. Conversando com a professora da classe comum, P1 descobriu que o aluno gosta muito de jogo da memória, e concentra-se nesta atividade. A sugestão de atividade musical de P1 para este aluno foi montar cartas com figuras de instrumentos musicais para a classe toda, que é composta de 20 alunos. Após apresentar as cartas e os respectivos nomes dos instrumentos, ela irá distribuí-las entre os alunos, que estarão em duplas, facilitando assim a participação do aluno. Cada dupla recebe algumas cartas e dizem quais os nomes dos instrumentos. As figuras poderão também ser colocadas no caderno de cada criança para que escrevam o nome do instrumento, facilitando também a atividade de escrita e aumentando o repertório de palavras dos alunos.

P1 demonstrou estar disposta a buscar mais informações sobre este aluno, pois conversou com a professora da classe comum e descobriu um gosto pessoal do seu aluno, oferecendo a ele a oportunidade de aprender algo novo através de uma atividade prazerosa.

A proposta feita por P1 foi de encontro ao que a bibliografia sugere. Manter contato e buscar informações com professores, família e demais profissionais que fazem parte da vida do aluno é um fator muito importante para se conhecer melhor suas habilidades e os pontos a serem trabalhados (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; JOLY, 2003; HAMMEL, 2004; LOURO, 2012).

### 3.5. Conhecimentos teóricos e práticos referentes ao trabalho do educador musical juntos a alunos com NEE aprendidos na ACIEPE

---

P1 destacou como uma das principais contribuições da ACIEPE o contato com os instrumentos relativos ao diagnóstico e avaliação dos alunos com NEE, mesmo afirmando não ser possível realizar avaliações com todos os alunos, mas demonstrou interesse em aplicar tais instrumentos ao menos nesses alunos em questão. Considerou também extremamente importante a experiência de trocar ideias com outras pessoas, em grupos de estudos/aciepes. *“Pensar e repensar a prática, compartilhando com outros educadores é o ideal”*.

Em relação à avaliação do aluno, antes e após atividades musicais, P1 relata:

*Realizar avaliação diagnóstica e de processo com meus alunos PAEE<sup>12</sup>. Como dou aulas para muitas turmas e alunos da escola pública acabo não realizando essas avaliações com todos. Porém acho importante começar a aplicá-las nos alunos PAEE; algumas fichas e formulários [obtidos através] da disciplina ajudarão bastante.*

Em relação à aplicabilidade das sugestões apresentadas no dia a dia do professor, P1 diz:

*Penso que tudo que foi indicado na ACIEPE poderia ser aplicado no dia a dia. No meu caso, como já citei, penso que o desafio maior é como conseguir ter um olhar mais atento em classes regulares numerosas e com pouco tempo de aula (50min/semana).*

---

<sup>12</sup> Durante os encontros da ACIEPE foi utilizado o termo “Público Alvo da Educação Especial” (PAEE) para referir-se aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Por isso as falas das participantes contém este termo. Porém, optou-se por utilizar o termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE) ao longo deste estudo.

Todas as participantes afirmaram ser possível a aplicação do conteúdo aprendido no dia a dia de suas aulas de músicas, porém com algumas adaptações, de acordo com a demanda de cada uma.

Porém, P1 enfatiza que o fato de ter muitos alunos em sala de aula é um problema, e que muitas vezes esse é um fator que impossibilita certas atividades, como avaliações individuais, o preparo e execução de determinadas atividades.

Grande parte dos professores de música que trabalham no ensino básico afirma que ter muitos alunos em sala de aula é um dos problemas a ser enfrentado (DEL-BEN, 2012; PENNA, 2013).

Já P2 afirma que o professor deve ser maleável, pensando que cada aluno é único e que pode haver um caminho diferente de aprendizado para cada um. Porém, o fato de P2 trabalhar com alunos em aulas particulares facilita que ela elabore atividades diferenciadas para seus alunos.

As ideias de P2 vão de encontro às de Hammel (2004) e Louro (2012), que acreditam que as aulas de música e a avaliação para alunos com NEE devem ter estratégias diferenciadas de acordo com as habilidades e limitações de cada aluno.

Porém, os pais de alunos com NEE e até mesmo os próprios alunos reconhecem suas limitações e dificuldades recorrentes da sua necessidade especial, compreendendo que poderão levar mais tempo para aprender a tocar um instrumento. As experiências relatadas por P2 demonstram que seus alunos, mesmo encontrando diversos desafios, não desistem de aprender.

Ao apresentar outras formas de ensinar música aos seus alunos com NEE, P2 encoraja-os a continuarem seus estudos. Essa atitude cria confiança na relação aluno-professor. Manter atitudes positivas e encorajadoras são muito importantes para a construção dessa relação (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; HAMMEL, 2004; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; KAIKKONEN; PETRASKEVICA; VAINSA, 2011; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

P2 destacou a importância do educador musical

*não se prender a estigmas e estereótipos colocados pela sociedade que muitas vezes vem de uma visão ultrapassada que gera preconceito e*



*desrespeito com o ser humano. Ensinar é uma magia e não seria assim se tivéssemos uma fórmula mágica para que o aprendizado acontecesse, a grande magia de ensinar está em atingir os alunos de formas variadas”.*

P3 afirma que achou interessante

*descobrir que mesmo um deficiente intelectual pode ter habilidades extraordinárias musicais ou em outras áreas específicas; Pensar em música para deficientes auditivos, e estratégias de aprendizado. Sabia que existiam recursos para esse público, mas ao ver no curso e aprofundar pesquisas fiquei maravilhada com as possibilidades e a tecnologia envolvida para garantir a qualidade de vida dessas pessoas.*

Deste modo, P3 demonstra estar surpresa com a variedade das possibilidades do fazer musical de alunos com NEE, bem como dos recursos disponíveis para o professor de música atuar com estes alunos. Essa atitude pode ser interpretada como uma ideia pré-concebida do que um aluno com NEE pode ou não fazer. Sendo assim, nota-se que o contato, a experiência e o conhecimento sobre necessidades especiais podem ser fatores determinantes para a mudança de atitudes dos professores frente a alunos com NEE.

Já P2 muitas vezes cita atitudes a serem modificadas, como paciência, respeito, dedicação, frente aos alunos com NEE, além da criatividade que o professor precisa ter para a criação de adaptações, quando necessárias.

*Ao pensar em alunos PAEE, buscamos alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, que muitas vezes podem e devem ser usados para qualquer pessoa desde que isso permita um maior domínio do conteúdo estudado. Acredito que o professor deva ser maleável em seus conceitos, equilibrando a dose de conhecimento passado de acordo com cada momento do aluno ou turma.*

P2 e P3 relatam a importância de não olharmos para os alunos com NEE de forma preconceituosa e com o olhar estigmatizado.

Foi possível observar que as duas participantes acima interiorizaram os conceitos relativos a quebra de barreiras atitudinais, proposta por Louro (2012).

## CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES

---

Ao decidir pesquisar sobre a formação do educador musical que atua ou irá atuar com alunos com necessidades educacionais especiais a pesquisadora se deparou com duas principais questões frequentemente abordadas e discutidas em escolas, pesquisas científicas, congressos e encontros de educação, educação especial e educação musical.

A primeira delas é a questão da inserção da música nas escolas de ensino básico; a segunda, a questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Estudando sobre os dois assuntos foi possível observar como a questão da inclusão escolar é discutida por professores de praticamente todas as disciplinas.

É fato que, em qualquer área do conhecimento que engloba o universo do ensino básico no Brasil, uma grande parte dos professores afirma estar despreparada para receber alunos com NEE (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005; MENDES, 2006; TERRA; GOMES, 2013), inclusive professores de música (KEBACH; DUARTE, 2008).

Há também questões peculiares em relação a inserção da música no currículo escolar, assim como qualquer outra área do conhecimento enfrenta suas próprias questões. Uma delas é o fato de professores de música ter outras possibilidades de atuação (escolas livres de música, projetos sociais, alunos particulares, orquestras, corais, etc), e devido a isso há um número pequeno deles nas escolas de ensino básico. Além disso, as dificuldades encontradas na escola (baixos salários, desvalorização, salas numerosas, falta de materiais pedagógicos, etc) favorecem a falta de interesse do professor de música para atuar na educação básica (DEL-BEN, 2012).

Apesar da pequena amostra deste estudo, observou-se que as necessidades de formação e dificuldades relatadas pelos participantes são coincidentes com as apresentadas na literatura. Os professores percebem não estarem preparados para atuarem junto a alunos com NEE e reivindicam uma capacitação para melhorar a qualidade do trabalho. Observou-se que cada participante possuía características e iniciativas diversas para enfrentarem os desafios encontrados no trabalho junto aos alunos, sendo algumas bem sucedidas e outras não.

O presente estudo mostra um conjunto de diversas dificuldades relatadas pelas participantes, tais como carência de informações sobre o ensino de música para alunos com NEE, a falta de material didático voltado para este tema, falta de conhecimento sobre necessidades educacionais especiais, dificuldades encontradas particularmente por professores do ensino básico, tais como turmas numerosas, falta de espaço adequado para as aulas de música, pouco tempo de aula.

A participante P1, professora de escola municipal, reafirma tais dificuldades. Em diversas ocasiões a participante alegou que não ter um espaço adequado e ter muitos alunos em sala de aula são fatores que dificultam o preparo das aulas visando favorecer a participação de seus alunos com NEE nas atividades propostas.

Porém, mesmo atuando em outras situações de ensino, como por exemplo, em escolas de música e projetos sociais, professores de música poderão atuar em algum momento com alunos com NEE, como foi o caso da participante P2.

Observou-se também que as participantes que já tinham contato com alunos com NEE justificaram a disposição de cursarem a ACIEPE justamente devido às demandas e necessidades advindas da experiência com alunos com NEE.

Tendo em vista as questões apresentadas até então, buscou-se responder às questões relativas à identificação de conhecimentos e habilidades relevantes para a preparação do educador musical para trabalhar junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Por meio de uma revisão bibliográfica buscou-se obter subsídios para responder esta questão. Foi observado que as pesquisas internacionais fornecem subsídios teóricos e práticos para o educador musical trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Muitos desses subsídios encontrados na literatura estrangeira estão presentes também nas ideias apresentadas por Louro (2012).

Dentre os subsídios encontrados na revisão da literatura, podemos listar os seguintes como os conhecimentos básicos mais sugeridos:

- Conhecimento profundo do aluno com NEE através de observação detalhada por meio de instrumentos de avaliação (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; JOLY, 2003; HAMMEL, 2004; LOURO, 2012).

- Conhecimento da deficiência ou outra necessidade especial do aluno (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; HAMMEL, 2014; LOURO, 2012).

Essas duas questões são vistas como primordiais para o início do trabalho musical com alunos com NEE, pois conhecendo melhor as necessidades, habilidades e outras características, o professor tem a possibilidade de elaborar as aulas de música visando desenvolver ou aprimorar certas habilidades inerentes ao aluno.

- Desenvolver atitudes e crenças positivas em relação ao aluno com NEE, bem como abrir mão de pré-conceitos (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; LOURO, 2012).

- Manter atitudes positivas e encorajadoras (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; HAMMEL, 2004; HAMMEL; HOURIGAN, 2011; KAIKKONEN; PETRASKEVICA; VAINSA, 2011; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

- Definir as metas pedagógico-musicais com clareza e de acordo com a realidade do aluno (LOURO, 2012).

- Criar estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações de alunos com NEE de acordo com suas habilidades e limitações (HAMMEL, 2004; LOURO, 2012).

- Repetir atividades de maneiras diversas, oferecer ao aluno oportunidade de escolha e dar à ele um tempo maior de resposta (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

- Fornecer ao aluno com NEE instruções claras e diretas (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; KAIKKONEN; PETRASKEVICA; VAINSA, 2011; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013).

- Trabalhar em um ambiente aconchegante e livre de distrações (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; GERRITY; HOURIGAN; HORTON, 2013), pois alguns alunos com NEE, em particular aqueles com deficiência intelectual ou autismo, são facilmente distraídos quando estão em um ambiente com muitos estímulos.

De maneira geral, as pesquisas internacionais examinadas apontam que capacitar o educador musical ainda na sua formação para receber alunos com NEE é uma estratégia valiosa e efetiva. As pesquisas apontam que licenciandos que tiveram contato com o tema Educação Musical Especial durante sua formação, através de estágios, disciplinas ou discussões, estavam mais propensos a lecionarem para o público com NEE sem grandes dificuldades do que outros professores que não receberam tal formação.

No âmbito dos estudos nacionais relacionadas à área da Educação Musical Especial foi possível observar que a pesquisa gira em torno das dificuldades e dos obstáculos a serem enfrentados pelo professor nesse contexto, assunto este já conhecido por muitos educadores musicais. Porém, alguns também se debruçam em conhecer a metodologia de ensino de professores de música que atuam com alunos com NEE. Observou-se que a preparação do educador musical, dentro das universidades, visando a atuação com tal público é praticamente escassa. Dentre os estudos revisados notou-se que apenas duas universidades têm disciplinas voltadas para a preparação do educador musical junto a alunos com NEE (UDESC e UFRJ).

O curso de capacitação aqui proposto buscou responder à algumas necessidades dos professores de música em relação ao ensino para alunos com NEE. O planejamento da ACIEPE foi baseado na revisão bibliográfica descrita acima e nas demandas apresentadas pelas participantes da pesquisa. As experiências e necessidades das participantes descritas pela pesquisadora durante a capacitação colaboraram para o aprimoramento do planejamento, buscando responder certas questões relacionadas aos desafios encontrados pelas mesmas.

A estrutura e descrição dos encontros também foram todos relatados neste estudo, possibilitando deste modo uma futura replicação.

Os encontros foram planejados visando abordar tópicos gerais da Educação Musical Especial e o ensino de música para alunos com deficiência intelectual e auditiva. Tais tópicos foram abordados através de um conjunto de materiais organizados pela pesquisadora, compreendendo textos, slides, vídeos, exemplos de casos, tarefas e exercícios de aplicação dos conceitos apresentados durante os encontros.

Todos os recursos utilizados na ACIEPE constam nos apêndices e anexos do presente estudo, podendo ser utilizados em outras pesquisas e em outras situações de ensino, assim como consulta direta pelos professores em serviço ou na formação inicial.

Os resultados referentes à percepção das participantes em relação à disciplina mostram que a ACIEPE foi vista de maneira positiva pelas mesmas. As participantes consideraram relevante a ideia de haver a inserção do tema Educação Musical Especial nos cursos de licenciatura em música. Além disso, as discussões e trocas de ideias advindas da disciplina foi outro fator visto como importante para a formação do educador musical.

O presente estudo, apesar de ser de natureza exploratória, com base na revisão da literatura proporciona uma fundamentação teórica para o aprofundamento de decisões sobre o que é relevante ser ensinado na área de educação musical especial.

Várias dificuldades relativas à condução do estudo foram observadas.

O número reduzido de três participantes na ACIEPE não era esperado, dado haver um curso de licenciatura em música na universidade onde a pesquisa foi realizada, e de a cidade contar com três professores de música na rede básica municipal de ensino na época da coleta de dados. Em ofertas posteriores da ACIEPE seria importante verificar se ocorrem alterações em relação ao interesse por uma capacitação com tal propósito. Uma hipótese levantada para explicar a baixa procura seria o dia e horário da oferta ter coincidido com a de outra ACIEPE do curso de educação musical. Um levantamento entre alunos do curso de

educação musical e os professores da rede sobre a possibilidade e interesse de cursarem um curso deste tipo poderia auxiliar.

Outra dificuldade encontrada foi a permanência presencial dos participantes nos encontros da ACIEPE. As participantes P2 e P3 participaram apenas dos quatro encontros iniciais. Um possível fator dificultante foi a impossibilidade de conciliar dia e horário possíveis para todas as participantes comparecem à ACIEPE. Os materiais dos demais encontros e a coleta de dados dessas duas participantes foram enviados e respondidos via email.

A redução do número de participantes prejudicou o andamento de algumas atividades planejadas, como por exemplo, atividades musicais práticas, pois necessitavam da participação presencial de todas as participantes.

O presente estudo consistiu na proposição de uma modalidade de curso de capacitação para professores de música na área de educação musical especial, no caso, a ACIEPE. Esta modalidade pode ser oferecida pela universidade de forma sistemática e pode beneficiar estudantes que ainda cursam graduação e professores que estão em serviço. Sugere-se que sejam realizados estudos que explorem esta modalidade de ensino.

Variações podem ser feitas como a de explorar conhecimentos básicos necessários, tais como conhecimento aprofundado sobre o aluno, ferramentas para ajudar a busca deste conhecimento para o trabalho com alunos com diferentes deficiências, bem como aprofundar o trabalho com determinados tipos de deficiência.

## REFERÊNCIAS

---

- ALVARES, T. S. A Educação Musical nas necessidades educacionais especiais: desafio na formação discente. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ABEM**, 19., 2010, Goiânia. Anais do XIX Congresso Nacional da ABEM. Goiânia: ABEM, 2010. p. 132-137.
- BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all: teaching music to people with special needs**. Toronto, Canadá: Gordon Thompsom Music, 1993.
- BRASIL. Lei nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> acesso em 6 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 11.769, de 18 de Agosto de 2008, que 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**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>, acesso em 2 nov.2012.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº. 4, de 22 de outubro de 2009, **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União. Brasília: SEESP, 2009.
- BRITO, T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BRUSCIA, K. E. **Definindo Musicoterapia**. Tradução: Mariza Conde. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- DEL-BEN, L. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, p. 51-61, 2012. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/90/75>>, acesso em 20 nov. 2014.
- FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. **Revista da ABEM**, v. 8, n. 5, p. 45-58, 2000. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/452/379>>, acesso em 25 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação musical: situação do campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). **Revista da ABEM**, v. 15, n. 16, p.95-111, 2007. Disponível em

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/296/226>> acesso em 25 set. 2014.

FONTEERRADA, M. T. O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 18, p.27-33, 2007. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/271/202>>, acesso em 11 jul. 2014.

\_\_\_\_\_, M. T. O. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAINZA, V. H. Educação musical e contemporaneidade. Entrevista com Violeta Hemsy de Gainza. **Revista Espaço Intermediário**. São Paulo, vol. I, n. 2, p. 12-15, 2010. Disponível em <<http://www.violetadegainza.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/entrevista-Violeta-Hemsy-AAPG-S%C3%A3o-Paulo1.pdf>>, acesso em 11 jul 2014.

HAMMEL, A. M. Inclusion Strategies That Work. **Music Educators Journal**, Vol. 90, No. 5.,p. 33-37, 2004. Disponível em <<http://links.jstor.org/sici?sici=0027-4321%28200405%2990%3A5%3C33%3AISTW%3E2.0.CO%3B2-E>>, acesso em 29 abr. 2014.

HAMMEL, A. M; HOURIGAN, R. M. **Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach**. New York: Oxford, 2011.

HOURIGAN, R. M. Preparing Music Teachers to Teach Students with Special Needs. **Applications of Research in Music Education**, 26, p. 5-14, 2007. Disponível em <<http://upd.sagepub.com/content/26/1/5>>, acesso em 11 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Preservice Music Teachers' Perceptions of Fieldwork Experiences in a Special Needs Classroom. **Journal of Research in Music Education**, vol. 57, n°2, p. 152-168, 2009. Disponível em <<http://jrm.sagepub.com/content/57/2/152.full.pdf+html>>, acesso em 4 ago. 2014.

JOLY, I. Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista Educação CE/UFMS**, vol. 28 n°2, 2003. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a7.htm>>, acesso em 28 ago. 2013.

KAIKKONEN, M. Figuresnotes Allows All to Make Music. **Doorway to Room 217**, issue 8, october 2008. Disponível em: <<http://www.room217.ca/newsletter/index.php?article=105>>, acesso em 2 ago. 2013.

KAIKKONEN, M.; PETRASKEVICA, A.; VAINSA, S. **Music for all: Special Music Education Teacher's Manual**. E-FORMA, 2011. Disponível em <[http://failiem.lv/down.php?i=lxkvfpq&n=Muzika\\_ENG\\_web-NEW.pdf](http://failiem.lv/down.php?i=lxkvfpq&n=Muzika_ENG_web-NEW.pdf)>, acesso em 13 jul. 2013.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação Musical e Educação Especial: Processos de Inclusão no Sistema Regular de Ensino. **Textos e Debates**, Boa Vista, RR, vol. 1, n° 15, 2008. Disponível em <<http://revista.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/view/751/651>>, acesso em: 15 dez 2014



- LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n. 2, ago. 2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200008&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 29 set. 2014.
- LEMOS, W. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. **Eccos Revista Científica**, núm. 27, janeiro-abril, p. 67-80. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=71523347005>> Acesso em 25 jun. 2013.
- LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, vol. 25, n. 50, p. 737-750, 2014. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13355/pdf>>, acesso em 07 mar 2015.
- LOURO, V. S.; ALONSO, L.G.; ANDRADE, A.F de. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.
- LOURO, V. S. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.
- MACHADO, D. **A Educação Especial na formação e na prática pedagógica do professor de música**. Florianópolis: UDESC, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso.
- MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, v.21, n.31, p. 11-22, 2013.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p. 387-559, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2014
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PAULON, S.M.; FREITAS, L.B. L.; PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>, acesso em 7 out. 2012.
- PENNA, M. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Intermeio (UFMS)**, v. 19, p. 53-75, 2013.
- PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em <<http://www.proex.ufscar.br/site/menu-1/aciepes>> acesso em 10 ago. 2013.
- QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v.20, n. 29, p. 23-28, 2012.

RUOKONEN, I. *et al.* The Resonaari Special Music Centre as the Developer of Special Music Education between 1995-2010. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. Vol. 45, p. 401-406, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812023129>>, acesso em 13 jul. 2013.

SALVADOR, K. Who Isn't a Special Learner? A Survey of How Music Teacher Education Programs Prepare Future Educators to Work With Exceptional Populations. **Journal of Music Teacher Education**. Vol. 20, 1: p. 27-38, 2010. Disponível em <<http://jmt.sagepub.com/content/20/1/27.full.pdf+html>>, acesso em 25 jun. 2013.

SANTOS, C. E. C. **A Educação Musical Especial: Aspectos Históricos, Legais e Metodológicos**. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão**. 5ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

SOARES, L. **Formação e Prática Docente Musical no Processo de Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, São Carlos, 2006.

SOUZA, C. S. L. **Música e Inclusão: Necessidades Educacionais Especiais ou Necessidades Profissionais Especiais?** Dissertação (Mestrado em Música). UFBA, Salvador, 2010.

SOUZA, J. Música em Projetos Sociais: a Perspectiva da Sociologia da Educação Musical. In: SOUZA, J. (Org.) **Música, Educação e Projetos Sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, pp 11-26.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-123, 2013. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5629/pdf>>, acesso em 7 fev 2015.

VANWEELDEN, K.; WHIPPLE, J. Music Educators' Perceived Effectiveness of Inclusion. **Journal of Research in Music Education**, v. 62, n. 2, p. 148-160, 2014.

## APÊNDICES

---

## APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecido

---

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG \_\_\_\_\_, estou ciente de que estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado, intitulada **“ATUAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS JUNTO A ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO”**, sob a responsabilidade da acadêmica Ana Célia de Lima Viana, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar.

Fui informado(a) que:

- essa pesquisa terá como objetivo geral estruturar uma proposta de formação para educadores musicais aturem junto a alunos público alvo da educação especial;

- a minha participação envolverá responder a questionários sobre minha formação, dados pessoais, minha experiência profissional, e no fim da ACIEPE, preencher um questionário de avaliação;

- minha participação é voluntária, estando a vontade para interrompê-la a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em minha relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável, e a permanência e continuidade no curso oferecido será garantida caso eu venha a desistir de participar da pesquisa;

- os possíveis riscos envolvidos na pesquisa seriam sentir algum desconforto, ansiedade ou inibição ao participar das atividades, discussões e preencher questionários.

Quanto aos benefícios da pesquisa, os participantes terão a oportunidade de refletir sobre suas experiências, dificuldades e necessidades frente à alunos público alvo da educação especial. Os dados obtidos contribuirão para o aprimoramento de medidas educativas na área da educação musical frente à alunos público alvo da educação especial.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão tornar-se públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. Estou ciente que dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizados nomes fictícios.

Fui informado (a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à oferta gratuita do projeto de extensão vinculado a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, não implicando em gastos extras para minha participação.

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre minha participação, além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

---

Pesquisadora principal

Ana Célia de Lima Viana

Tel.: (16) 98137-0132

Rod. Washington Luís, Km 235

E-mail: [anacelia\\_viana@hotmail.com](mailto:anacelia_viana@hotmail.com)

---

Orientadora

Profa. Dra. Tânia Maria S. de Rose

Tel.: (16) 3351-8461

Rod. Washington Luís, Km 235

E-mail: [rose@ufscar.com.br](mailto:rose@ufscar.com.br)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e estou de acordo em participar da mesma. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, localizado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, com base na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

**São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.**

---

Assinatura do participante da pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

APÊNDICE II - Questionário de caracterização e identificação das expectativas em relação à disciplina

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada "ATUAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS JUNTO A ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO". Não há respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais. Agradeço a sua colaboração.

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ anos
3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
4. Curso(s) de Graduação realizado(s):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Há quantos anos você concluiu a graduação? \_\_\_\_\_ anos
6. Instituição que cursou a Graduação na maior parte do tempo: ( ) pública ( ) privada
7. Realizou pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não
8. Qual o curso? \_\_\_\_\_
9. Cite outro(s) curso(s) que concluiu e que considera importante(s) para sua formação como educador musical (cursos livres, palestras, participação em congressos, simpósios, etc).  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Há quantos anos você dá aulas? \_\_\_\_\_ anos.

11. Onde leciona? ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola de música ( ) Projetos sociais  
( ) Professor particular ( ) Outros

12. Você é professor de qual nível de ensino? ( ) Pré-escola ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino  
Médio ( ) Educação de Jovens e Adultos ( ) Outro(s).\_\_\_\_\_

13. Atuando como educador musical já lecionou para alunos público alvo da educação especial (PAEE -  
alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação)?  
( ) Sim ( ) Não

**Se a resposta anterior foi “sim”, responda as questões 14 a 17:**

14. Com qual(uais) tipo(s) de alunos(s) PAEE você teve contato?

---

---

---

---

15. O ensino que você ofereceu a esse aluno era:

( ) em grupo ( ) individual

16. Você realizou as aulas de música de forma diferenciada para esse aluno? (Ex: fez uso de  
adaptações de materiais, adaptações pedagógicas, deu uma atividade diferente para este aluno  
enquanto os outros faziam a mesma, etc)

( ) sim ( ) não

17. Se a resposta anterior foi “sim”, diga que tipo de adaptações você utilizou:

---

---

---

---

8. Considera que haja diferença no ensino da música para alunos sem deficiências e para  
aqueles PAEE? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

**19.** Durante sua formação na graduação, obteve informações, abordagens e/ou discussões sobre o ensino da música para alunos PAEE? Se a resposta for “sim”, explique como esse tema foi abordado.

---

---

---

---

**20.** Se a resposta anterior foi “sim”, você acha que obteve informação suficiente? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

**21.** Se o assunto não foi abordado, acha que deveria ser? Justifique.

---

---

---

---

**22.** O que você considera importante aprender sobre o trabalho junto a alunos PAEE durante a graduação em Educação Musical?

---

---

---

---



**23.** Quais os motivos que levaram você a matricular-se nesta ACIEPE?

---

---

---

---

**24.** O que espera aprender com essa ACIEPE?

---

---

---

---

São Carlos,        de março de 2014.

---

Assinatura

Muito obrigada!

Ana Célia de Lima Viana

## APÊNDICE III – Avaliação da disciplina

---

Nome:

Data:

Mais uma vez vamos precisar contar com a sua colaboração para concluirmos a pesquisa sobre o conteúdo e as condições de ensino desta ACIEPE. Seria importante que você fosse bastante sincero ao emitir sua opinião sobre como foi a sua experiência de participação na ACIEPE. Pretendemos usar as informações fornecidas por você para replanejar a disciplina. Asseguramos que suas opiniões não influenciarão a sua nota final.

1. Apresente, pelo menos, três ideias ou conhecimentos teóricos e práticos sobre o trabalho do educador musical junto a alunos público alvo da educação especial (PAEE) que você considera ter aprendido nessa ACIEPE.
2. Em relação à sua resposta na questão anterior, qual é o grau de relevância destas ideias para a sua formação como educador musical? Justifique.
3. Você considera que as ideias relativas à prática do educador musical junto a alunos PAEE que foram abordados na ACIEPE poderiam ser aplicadas no dia a dia do professor? Justifique.
4. Em relação às condições de ensino que você experienciou na ACIEPE (como os textos indicados para leitura, as apresentações sobre os tópicos, as discussões dos casos, os recursos como vídeos, os exercícios e atividades solicitados, as discussões das experiências dos alunos):
  - a) Indique o que você considerou positivo.
  - b) O que você acha que poderia ser alterado?
  - c) O que você acha que poderia ser acrescentado?
5. Apresente as suas sugestões sobre materiais e conteúdos que você acha que deveriam ser trabalhados ou acrescentados em uma próxima oferta desta ACIEPE.
6. Você considera relevante a ideia desta ACIEPE ser oferecida como disciplina dentro da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Musical? Justifique.

*Textos*

- BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all:** teaching music to people with special needs. Toronto, Canadá: Gordon Thompsom Music, 1993.
- HAMMEL, A. M; HOURIGAN, R. M. **Teaching Music to Students with Special Needs:** A Label-Free Approach. New York: Oxford, 2011.
- LOURO, V. Dos S.; ALONSO, L.G.; ANDRADE, A.F de. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.
- LOURO, V.dos S. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Editora Som, 2012.
- PEREIRA, S. A. O surdo: caminho para a Educação Musical. In: **Anais do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.** Rio de Janeiro, 2004.
- SANTROCK, J. W. **Psicologia Educacional.** São Paulo: Mc Graw-Hill, 2009.
- SILVA, C. S. da. **Educação Musical para Surdos:** uma experiência na escola municipal Rosa do Povo. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.
- SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial:** Ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- STRAY-GUNDERSEIN, K. **Crianças com Síndrome de Down:** Guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

*Filmes e vídeos*

- MR. HOLLAND – Adorável professor. Direção: Stephen Hereck. Produção: Ted Field, Michael Nolen, Robert W. Cort. USA ,1995. 1DVD.
- TRUPE do Trapo. Direção: Luis R. Cabral. Produção: Crystal Ferrari. Santo André: ABCD em Revista, 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w1Whqx5zJwY>
- BANDA Surdodum. Produção: Reinaldo Braz. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PepKYqlH5CE>

## APÊNDICE V – Texto utilizado no terceiro encontro: educação musical especial

---

### O que o professor precisa saber

Louro (2012) considera alguns pré-requisitos importantes para o professor de música trabalhar com alunos com deficiência:

- **Quebra das barreiras atitudinais:** seriam certos comportamentos que temos frente a pessoas com deficiência, como o estigma, generalização e supervalorização, infantilização e a questão da sexualidade de pessoas com deficiências.

- **Conhecimento mais profundo das deficiências:** entendendo a deficiência do aluno, o educador musical entenderá melhor seus limites e suas habilidades, favorecendo também no planejamento das aulas.

- **Conhecimento pormenorizado do aluno:** saber qual seu diagnóstico (a deficiência e suas implicações) e prognóstico (qual a tendência dessa deficiência ao longo dos anos); se faz uso de medicamentos, quais são eles e seus possíveis efeitos colaterais; condições de aprendizagem, para entender quais são suas dificuldades básicas, quais adaptações necessárias, quais suas maiores habilidades; histórico pessoal.

- **Intercâmbio de informações:** conhecer quais são os outros profissionais que trabalham junto ao aluno com deficiência (professores, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc) e, se possível, buscar trocar informações com eles, assim como com os pais e responsáveis desses alunos.

- **Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais:** respondendo duas perguntas básicas (*Quem é o aluno? Em que contexto o trabalho é realizado?*) o educador musical poderá definir qual a meta pedagógico-musical com esse aluno. Essa meta engloba conteúdo e objetivos, metodologia e organização das aulas.

- **Estratégias diferenciadas** para as aulas e avaliações de alunos PAEE, de acordo com suas habilidades e limitações.

Semelhantes às ideias de Louro (2013), Birkenshaw-Fleming (1993) apresenta algumas ideias gerais sobre o ensino de música para pessoas com deficiências:

- Procure conhecer o aluno e sua deficiência, consultando os pais, professores, mentores e o próprio aluno também. Leia livros e artigos sobre a deficiência dele.

- Evite ter preconceitos fixos sobre o que pessoas com deficiência pode ou não fazer. Frequentemente estas opiniões foram impostas por pessoas superprotetoras no passado do aluno, e

podem não ser válidas hoje. Ouça conselhos, mas mantenha a mente aberta sobre o potencial do seu aluno.

- Se, apesar de seus melhores esforços, um de seus alunos regulares for incapaz de superar um determinado bloco (notação de leitura, por exemplo), você pode suspeitar de problemas na coordenação olho-mão, na leitura espelhada, sequenciamento da esquerda para a direita, e assim por diante. Informe-se com os pais se tal dificuldade sempre foi encontrada ou pergunte diretamente ao aluno (se for um adulto). Muitas dificuldades básicas de aprendizagem foram descobertas pela primeira vez por professores de música.

- Seja natural ao conversar com seu aluno; isso o deixará a vontade. Não tente modificar seu vocabulário eliminando todas as referências a “ver, andar, ouvir,” e assim por diante. Por exemplo, evitar falar sobre cores com uma pessoa cega pode parecer embaraçoso.

- Mantenha sempre atitudes positivas e encorajadoras.

- Seja paciente e apresente o material de diversas maneiras.

## REFERÊNCIAS

BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all: teaching music to people with special needs.** Toronto, Canadá: Gordon Thompsom Music, 1993.

LOURO, V. Dos S. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.**São Paulo: Editora Som, 2012.

## APÊNDICE VI – SLIDES UTILIZADOS NO QUARTO ENCONTRO: ADAPTAÇÕES

◦ HAMMEL e HOURIGAN (2011) sugerem que acomodações, adaptações e modificações sejam feitas após o preparo da sala de música inclusiva, da revisão do plano de ensino e após estabelecer relações com os membros do "time" (outros profissionais em questão).

◦ É importante tratar cada aluno como único e dar a todos os alunos as ferramentas que eles precisam para ter sucesso nas aulas de música (aqueles com e sem necessidades especiais). Esse é o senso de "justiça" em educação. **Justo não é igual. Justo é fornecer a todos os alunos na sua sala as ferramentas que eles precisam para terem bons resultados.**

**ACOMODAÇÕES:** adaptações utilizadas quando acredita-se que uma criança pode aprender no mesmo nível que os outros alunos na sala de aula.

**ADAPTAÇÕES:** ferramentas e materiais instrucionais usados para acomodar crianças baseado em suas necessidades de aprendizado.

**MODIFICAÇÕES:** adaptações utilizadas com diferentes objetivos curriculares em mente, para que a criança alcance o nível mais alto possível.

(HAMMEL; HOURIGAN; 2011)

### TECNOLOGIA ASSISTIVA

É um ramo da Terapia Ocupacional que visa promover adaptações para facilitar as atividades funcionais de pessoas com deficiências.

Tem por objetivo proporcionar maior independência à pessoa com deficiência, assim como qualidade de vida através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do se ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado.

Podem ser comercializadas em série, confeccionadas sob encomenda ou desenvolvidas artesanalmente.

Antes de proporcionar uma adaptação é preciso conhecer sua finalidade de uso, ter consciência do problema, buscar mais de uma solução e pesquisar se não é possível realizar o movimento ou a função desejada sem o auxílio da adaptação.

Uma vez feita a adaptação, compete ao recurso de um profissional (terapeuta ocupacional) para inspeções periódicas e treinamento adequado.

(LOURO, ALONSO e ANDRADE, 2006)

### EXEMPLOS

- Dispositivos e adaptações instrumentais
- Órteses
- Mobiliário
- Utensílios escolares
- Franchas de comunicação
- Softwares e adaptações para o computador
- Adaptações arquitetônicas

### ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS

◦ Adaptações de **acesso ao currículo:** adaptações de responsabilidade do sistema político-administrativo: criações de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno; adaptações arquitetônicas; aquisição de mobiliário e equipamentos de recursos necessários; cursos de capacitação para professores, entre outros.

◦ Adaptações de **objetivos e conteúdo:**

*Objetivos* - possibilidade de eliminar objetivos básicos ou criar objetivos específicos.

*Conteúdo* - possibilidade de se trabalhar com conteúdos programáticos diferenciados.

◦ **Adaptações de Métodos de Ensino e do Material:** alterações da maneira de ensinar, no material utilizado para favorecer a compreensão dos alunos ou na estratégias de ensino, levando em consideração as particularidades de cada um.

◦ **Arranjos musicais:** alterações na obra musical original para casos específicos de aprendizagem instrumental ou para pequenos grupo instrumentais.

◦ **Adaptação "técnico - musical":** alterações na maneira de tocar determinado instrumento ou em aspectos técnicos (do instrumento) frente a convencional, em alterar em nada o conteúdo essencial da obra.

◦ (LOURO et al, 2006)

### REFERÊNCIAS

- HAMMEL, A. M.; HOURIGAN, R. M. **Teaching Music to Students With Special Needs: A Label-free Approach.** New York: Oxford, 2011.
- LOURO, V. S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. de. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.
- <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

### DIAGNÓSTICO

“Deficiência intelectual é uma condição que se manifesta antes dos 18 anos, que envolve **baixo nível intelectual** (pontuação abaixo de 70 num teste de inteligência tradicional administrado individualmente) e **dificuldade de adaptação à atividades cotidianas**”.

(SANTROCK, 2009)

A deficiência intelectual envolve diminuição de habilidades mentais gerais que afetam o funcionamento adaptativo em pelo menos três domínios ou áreas. Estes domínios determinam o quão bem um indivíduo lida com as tarefas diárias:

O **domínio conceitual** inclui habilidades em linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento e memória.

O **domínio social**, refere-se a empatia, julgamento social, habilidades de comunicação interpessoal, a capacidade de fazer e manter amizades e capacidades semelhantes.

O **domínio prático** centraliza-se sobre a autogestão em áreas como a higiene pessoal, responsabilidades do trabalho, gestão do dinheiro, recreação e organização escolar e tarefas de trabalho.

(DSM-5, APA 2013)

Portanto, um dos critérios no diagnóstico da deficiência intelectual é a pessoa apresentar três ou mais déficits ou prejuízos nas áreas mencionadas acima. Além disso, a deficiência intelectual tem início antes dos 18 anos, e pessoas com tal deficiência apresentam, geralmente, QI inferior a 70.

As avaliações feitas a partir do QI classificam a deficiência em quatro níveis: leve, moderada, grave (ou severa) e profunda. De forma geral, quanto mais grave a deficiência, menor a independência do paciente e maior a necessidade de recursos, apoios e serviços. Porém, essas classificações são de certa forma irrelevantes do ponto de vista social e/ou pedagógico, pois a pessoa com deficiência intelectual pode apresentar alguma habilidade social ou artística, apesar de um baixo QI.

(LOURO, 2012)

Nesse aspecto encontramos um grupo único de pessoas com deficiência intelectual, **os prodígios** (Musical “Savants”). Essas pessoas tem baixo QI (as vezes menores que 40 mas geralmente estão entre 60 a 70) mas exibem habilidades excepcionais em um assunto particular. Esses assuntos incluem a memorização mecânica de datas, o cálculo de complexas equações matemáticas, assim como arte, música, jogar xadrez.

Aquelas com habilidade musical podem ultrapassar a população normal. Elas podem tocar peças musicais inteiras depois de ouvi-las apenas uma vez. Sua memória sobre fatos e datas sobre música geralmente é excelente, mas elas não demonstram habilidade em outros assuntos escolares e frequentemente são incapazes de lidar com a vida cotidiana.

Pesquisadores que tem estudado essas pessoas musicalmente adaptadas chegaram a conclusão que QI e habilidades em música e alguns outros assuntos não tem relação e que um pode ter baixas habilidades gerais e uma habilidade altamente desenvolvida.

Quando o talento musical é descoberto, todo esforço deve ser feito para encorajá-lo. Algumas pessoas tem aprendido a falar através de canções. A autoestima e a alegria de produzir e apreciar música podem ser o resultado de treino e apoio.

Professores que trabalham com prodígios musicais terão que levar em consideração seu treino incrivelmente focado no pensamento. O ensino será principalmente de cor, uma vez que a leitura musical será muito difícil para a maioria.

(BIRKENSHAW-FLEMING, 1993)

## CAUSAS

A deficiência intelectual pode ser causada por fatores genéticos, por dano cerebral ou ainda por condições do ambiente.

### *Causas genéticas*

Problemas genéticos podem causar deficiência intelectual. A **Síndrome de Down** é um exemplo de deficiência intelectual decorrente de uma anormalidade cromossômica, onde no 23º par de cromossomo há um cromossomo a mais. Síndrome é o conjunto de sintomas que se apresentam numa doença e que a caracterizam. Sendo assim, crianças nascidas com Síndrome de Down podem apresentar diversas características em comum como, por exemplo, face arredondada, crânio achatado, dobra extra na pálpebra, língua proeminente, membros curtos, baixa estatura, tônus muscular baixo (hipotonia) e deficiência de capacidades motoras e intelectuais. O grau da deficiência intelectual da criança é variável, dependendo, em parte, da rapidez com que é identificado, da adequação dos cuidados médicos e do momento da intervenção precoce. A grande maioria das pessoas com Síndrome de Down tem vários outros problemas, como perda da audição, resultando em problemas associados à aquisição da linguagem, desenvolvimento dos conhecimentos fonéticos e habilidades de leitura. Apesar disso, demonstram poucos desafios no comportamento adaptativo. Outros problemas clínicos também são encontrados com frequência em crianças com Síndrome de Down: alta prevalência de obesidade, defeitos cardíacos, problemas gastrointestinais, respiratórios, problema na visão, na tireoide, ortopédicos e dentários. Além disso, a incidência de leucemia e convulsões são maiores em pessoas com essa síndrome.

(STRAY-GUNDERSEN, 2007; )



**Síndrome do X-frágil:** A Síndrome do X Frágil é uma condição de origem genética, considerada a causa mais frequente de comprometimento intelectual herdado e a segunda forma mais identificada de deficiência intelectual, resultando em deficiência intelectual de leve a severa, sendo mais severo em homens do que em mulheres. As pessoas afetadas apresentam atraso no desenvolvimento, problemas de comportamento e, eventualmente, características físicas peculiares como face e orelhas alongadas, mandíbula proeminente e testículos aumentados (macrorquidia). Uma condição muitas vezes associada é a infecção do ouvido médio (otite média recorrente), que resulta e problemas de audição e de aquisição de linguagem. Ocorre também limitação da atenção, hiperatividade, comportamentos estereotipados (como movimentar as mãos ou bater a cabeça), fala repetitiva e incapacidade de relacionar-se com outros de forma convencional. Nas meninas afetadas estes traços são mais sutis. Nelas a dificuldade de relacionamento social é marcada por timidez acentuada.

(SMITH, 2008; SANTROCK, 2009; Associação X frágil do Brasil)

#### *Dano cerebral*

O dano cerebral pode resultar de diferentes tipos de infecções e riscos ambientais. Infecções na gestante como rubéola, sífilis, herpes e AIDS podem causar deficiência na criança. Meningite e encefalite são infecções que podem se desenvolver na infância, podendo causar inflamação no cérebro que pode resultar em deficiência intelectual.

A **hidrocefalia** é a formação de fluídos nos ventrículos do cérebro, causando sua expansão e, conseqüentemente, o aumento da parte externa da cabeça. Isso aperta e comprime o cérebro e os nervos. Depois de algum tempo, como consequência, há dano cerebral, causando deficiência intelectual.

#### *Condições ambientais*

Riscos ambientais que podem resultar em deficiência intelectual incluem traumatismo craniano, má nutrição da mãe durante a gravidez, má nutrição da criança durante os primeiros anos de vida, envenenamentos, lesões no parto, abuso de álcool ou drogas durante a gravidez, negligenciar a criança levando a ausência de estímulos físicos ou mentais.

A **Síndrome Alcoólica fetal** é um conjunto de anormalidades, como deformidades faciais, problemas nos membros e no coração, que aparecem nos filhos de mães que consomem bebida alcoólica exageradamente durante a gravidez. A maioria das crianças nascidas com essa síndrome tem comprometimento intelectual e algumas apresentam deficiência intelectual.

(SMITH, 2008; SANTROCK, 2009)

## **CARACTERÍSTICAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Pessoas que tem deficiência leve ou moderada adquirem conhecimento na mesma ordem e sequência que outras pessoas, mas com um ritmo muito mais lento.

A repetição é importante, pois sua memória a curto prazo é fraca. O material pode ser apresentado de diversas maneiras (visual, auditiva, tátil, sinestésica) para que a informação possa ser absorvida através da modalidade e que a pessoa tenha maior domínio.

Suas habilidades linguísticas frequentemente são pobres. Encontre outra maneira que não seja falar, para apresentar a informação. Por exemplo, use linguagem de sinais, figuras, canções. Sempre trabalhe para melhorar as habilidades linguísticas.

Pessoas com deficiência intelectual são facilmente distraídas e tem dificuldades em focar no trabalho.

Pessoas com deficiência intelectual não hesitam em mostrar seus sentimentos e dizer exatamente o que o que elas pensam, seja bom ou ruim. Essas pessoas tem um senso de espaço diferente do nosso. Uma das tarefas em lidar com pessoas com deficiência intelectual é ensinar a elas como lidar com espaço e o mundo em geral, de maneiras socialmente aceitáveis.

Porém, alguns indivíduos têm dificuldades na comunicação social, como as pessoas com a síndrome do x-frágil. Elas evitam contato visual e desviam do contato face a face.

Algumas pessoas com deficiência intelectual têm dificuldades de reconhecer emoções.

(BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; SMITH, 2008)

## **MÚSICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Pessoas que tem deficiência intelectual frequentemente são muito interessadas em estudar música e fazer parte de atividades musicais. Elas amam cantar, tocar instrumentos, dançar e muitas tornam-se bastante competentes. O sucesso nessas atividades desenvolve um senso de autoconfiança e realização que muitas vezes não pode ser obtido de nenhuma outra maneira.

Indivíduos podem realizar tarefas em níveis mais altos ou mais baixos, dependendo de variáveis como a presença de outras deficiências, conhecimento, educação e ensino precoce, estabilidade emocional, e assim por diante. Cada pessoa é única.

O educador musical estará envolvido com maior frequência com pessoas com deficiência intelectual leve a moderada, enquanto o musicoterapeuta pode trabalhar com deficiência severa e profunda.

(BIRKENSHAW-FLEMING, 1993)

Educadores musicais que se concentram na área da cognição ao ensinar alunos com deficiência muitas vezes consideram melhorar as interações entre o aluno e seu ambiente. Através desta interação o aluno é um componente ativo que faz com que ocorra a aprendizagem. Além disso o aluno é incentivado a construir novo significado com essas experiências.

Um aluno com desafios na área da cognição pode precisar de múltiplas oportunidades e modos de resposta ao participar da sala de aula e grupos musicais, assim como em suas avaliações. Isto pode incluir muitas repetições do material e suas respostas podem ser mais lentas ou desiguais, e eles podem precisar receber informações apresentadas em todas as três modalidades (visual, auditiva, cinestésica).

Eles também podem compreender receptivamente o que é esperado, mas não será capaz de reproduzir de forma expressiva. Uma vez que o educador musical está ciente do modo preferido de aprendizagem, essa modalidade pode ser forçada, enquanto os outros ainda podem ser incluídos para reforçar as competências receptivas e aumentar a possibilidade de que um aluno pode começar a aprender em mais de uma (ou duas) maneiras.

(HAMMEL; HOURIGAN, 2011)

### **Dicas para sucesso em atividades musicais**

1. Tente trabalhar em um ambiente livre de distrações.
2. Tenha certeza que todos estejam sentados confortavelmente. Algumas pessoas precisam de um pequeno suporte para sentar facilmente em um banco de piano, cadeiras ou no chão. Algumas crianças não desejam sentar no chão. Algumas almofadas ou algo parecido pode resolver este problema.
3. Não fale, faça. Concentre-se nas atividades, não nos comentários e descrições.
4. Mantenha as atividades simples.
5. O material utilizado deve ser apropriado à idade dos alunos. Tente encontrar canções, atividades e musicas que não sejam tão infantis mas que ainda esteja dentro da capacidade do grupo. Canções populares geralmente têm melodia e letra bastante simples. Use-as com alunos mais velhos.
6. Apresente os materiais usando uma variedade de técnicas. Pessoas aprendem de formas diferentes. Use uma abordagem multissensorial – movimento, cantar, padrões de fala, poemas, tocar instrumentos.
7. Seja concreto. Ideias abstratas e modos de apresentação são perda de tempo. Utilize figuras, modelos, brinquedos, bichos de pelúcia, etc.

8. Repita, repita, repita, mas das maneiras mais variáveis possíveis para manter o interesse do aluno.

9. Engaje os alunos em atividade que exijam respostas, independência de pensamento e tomada de decisões (por exemplo, projetos de exploração sonora, cantar canções onde as palavras mudem, inventar partes instrumentais, etc).

10. Planeje cobrir menos material que o habitual. Divida cada tarefa em pequenas etapas e continue a ensinar estas etapas em sequência. Tenha certeza que uma etapa esteja dominada antes de ir para a próxima.

11. Leitura musical pode ser ensinada apenas se o aluno for capaz de aprender. Lembre-se que notação musical é algo quase totalmente abstrato e pode não valer a pena o tempo gasto nesta tarefa. Ensinar canções e música de cor pode valer mais a pena, pois dessa forma mais conteúdo pode ser abordado e o interesse pode ser mantido.

Algumas pessoas com deficiência intelectual podem aprender a ler ritmos através de figuras, palavras, notação rítmica ou um sistema que represente os sons com linhas longas e curtas ou com varetas. Estas abordagens são muito concretas.

Notação melódica é muito difícil porque é muito mais abstrata que a notação rítmica. Se seus alunos conseguem ler letras, apresentar a música com o nome das letras é uma alternativa. Por exemplo: G A B G - G A B G - B C D - BCD (Frère Jacques).

Ao invés do nome das letras, use cores ou figuras para representar cada nota.

## **Cantar**

Cantar é uma importante atividade social. Fornece uma saída emocional efetiva, melhor a produção da fala e pode ser um veículo para o aprendizado. Para crianças pequenas (e outras também) quase qualquer tipo de informação pode ser ensinado através da música, como por exemplo, número, cores, dias da semana, autoajuda e habilidades de segurança.

Para pessoas mais velhas com deficiência intelectual, cantar em grupo pode ser uma ótima fonte de alegria e uma experiência social muito válida. A ênfase aqui é na participação. Contudo, corais podem ser formados para focar mais na performance e qualidade sonora. Alunos de alto funcionamento com boas vozes podem participar em um coral normal.

Muitos alunos com deficiência intelectual tem baixa extensão vocal. Escolher músicas que estejam em um nível adequado a elas resultará em uma participação mais bem sucedida. Canções com melodias fáceis e com assuntos interessantes frequentemente são as melhores escolhas.

## **Instrumentos**

Pessoas com deficiência intelectual historicamente tem sido capazes de tocar quase qualquer instrumento com sucesso. Ao fazer a escolha, parece que alguns instrumentos são mais apropriados que outros. Por exemplo, instrumentos de sopro e metal são geralmente mais fáceis de tocar do que instrumentos de cordas.

Teclados eletrônicos que fornecem o acorde correto são populares e úteis, uma vez que o aluno tenha que tocar a melodia e todo resto é fornecido.

Acordeões, melódicas e instrumentos de percussão sem altura definida, como a bateria, são boas escolhas, assim como todo tipo de instrumento de percussão melódico (xilofones, metalofones, glockenspiels), os quais as notas podem ser removidas para adequar as habilidades de cada instrumentista.

Qualquer que seja a escolha do instrumento, o aluno deve ser capaz de montar, desmontar (se necessário), e mantê-lo.

Provavelmente será necessário reescrever partes para adequar a uma única pessoa ou para dividir uma parte entre vários alunos em um conjunto. Um conjunto pode criar musicalmente cheio e rico onde cada pessoa contribui de um modo menor ou maior dependendo de sua habilidade.

Um dos grupos musicalmente mais bem sucedidos para pessoas com deficiência intelectual é o coral de sino. Nesses grupos, os instrumentistas seguem um quadro com a parte individual escrita. Dependendo das habilidades dos membros do grupo, esses quadros podem usar números, letras ou cores diferentes para indicar quando o sino será tocado. Alguns grupos mais debilitados utilizam um quadro de luz. Cada aluno tem dois sinos, um em cada mão. Um quadro com duas luzes é colocado em frente aos sinos. Quando a luz acende em cima de um desses sinos, este deve ser tocado. O quadro é centralmente controlado pelo líder.

Pessoas com deficiência intelectual, especialmente aquelas com Síndrome de Down, as vezes tem outros problemas, incluindo deformidades nas mãos. Instrumentos eletrônicos muitas vezes são mais bem sucedidos para estes alunos do que teclados convencionais pois são muito mais fáceis de tocar.

(BIRKENSHAW-FLEMING, 1993)

## **REFERÊNCIAS**

BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all: teaching music to people with special needs**. Toronto, Canadá: Gordon Thompsom Music, 1993.

HAMMEL, A.M; HOURIGAN, R. M. **Teaching Music to Students with Special Needs – A Label-Free Approach**. New York: Oxford, 2011.

LOURO, V. Dos S. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

SANTROCK, J. W. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2009.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAY-GUNDERSERN, K. **Crianças com Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

### **Sites**

<http://www.xfragil.org.br> – Associação X-frágil do Brasil.

## APÊNDICE VIII – TEXTO UTILIZADO NO SEXTO ENCONTRO: SUGESTÕES DE ATIVIDADES MUSICAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

---

### **Canto de entrada / Cantigas de roda**

Objetivos: Estimular o canto, a fala, socialização e preparar o aluno para o início da aula de música. Cantar estimula o aparelho fonador, ajuda a melhorar a articulação, respiração e afinação. Além disso o cantar é um grande agente social, pois permite a interação de todos os participantes de um grupo.

Ex: cantigas de roda, canções folclóricas, canções de “bom dia”, “boa tarde”.

### **Atividades rítmicas**

Objetivos: exigem atenção, concentração, ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, lateralização, orientação espacial, temporal e esquema corporal.

Ex: andar na pulsação de determinada música, atividade de percussão corporal, tocar instrumentos de percussão, bater palmas seguindo a pulsação.

### **Atividade com um instrumento para a sala toda**

Objetivos: Escolher uma música onde seja possível que um instrumento seja utilizado para todos os alunos. Tocar um instrumento possibilita trabalhar a questão da coordenação motora e tônus muscular, e ao passar o instrumento para os outros colegas trabalha-se a questão de lateralidade, espaço, socialização.

Ex: Escolher uma música qualquer. Um pandeiro (ou outro instrumento) é utilizado para toda a classe. O professor inicia tocando e passa para um aluno, dizendo “passa”, ou “passou”, e continua assim até o final da música. Ao dizer “passou”, o aluno passa o pandeiro a outro colega, e assim por diante. A atividade pode ser feita com os alunos sentados em roda ou caminhando pela sala. É interessante escolher uma música onde haja diferenciação de andamentos, de melodias ou longas pausas.

### **Atividade com um instrumento para cada aluno**

Objetivo: estimular a coordenação motora, tônus muscular, concentração e atenção.

Ex: Escolher uma música qualquer e acompanhá-la tocando o instrumento escolhido na pulsação. Pode ser chocalhos, maracás, reco-reco, tambores... Como cada aluno estará com um instrumento é importante lembrá-los de não tocar muito forte, a não ser que o professor peça. Neste caso, durante a música o professor pode pedir que toquem fraco em determinada parte, e forte em outra, trabalhando também essa diferença de dinâmica.

### **Confecção de instrumento**

Ao confeccionar um instrumento o aluno é capaz de compreender melhor como o som é produzido. Essa atividade também estimula a coordenação motora, criatividade e concentração.

Ex: confecção de chocalhos com potinhos de iogurte. Cada aluno recebe dois potinhos, e o professor fornece o material que irá colocar dentro deles. É importante mostrar um chocalho pronto antes de começar a confeccionar os demais, para o aluno ver e entender o que ele irá fazer. É interessante também explorar o som do instrumento antes de sua confecção, tocando, chacoalhando e perguntando ao aluno “o que será que tem aqui dentro?”. Assim, o professor mostra as possibilidades e os diferentes sons que é possível produzir, dependendo do material utilizado. No interior do chocalho o professor pode colocar miçangas, arroz, feijão, milho, pequenos pedaços de macarrão. Peça para os alunos escolherem o que irá dentro do seu chocalho, e dê a eles o material para que eles mesmos coloquem-nos dentro dos potinhos. Para fechá-los utilize fita adesiva ou fita crepe. Se o aluno precisar de ajuda nesta etapa, pergunte se ele a quer.

### **Conto Sonorizado**

Objetivos: apresentar, identificar e diferenciar os timbres dos instrumentos musicais.

O conto sonorizado também estimula a imaginação e criatividade.

Ex: escolha uma história onde os alunos podem participar com intervenções sonoras, como por exemplo, imitar um animal, fazer o som da chuva com chocalhos ou com um pau de chuva, tocando instrumentos, etc.

### **Jogos musicais**

Ex: jogo da memória sonoro. Para cada carta há um som. A criança, ao ouvir o som, deve apontar a carta certa. Objetivos: desenvolver a memória auditiva, apresentar novos sons, trabalhar concentração e atenção.

### **Atividade com brinquedo** (fantoques, bichinho de pelúcia, brinquedos..)

O uso de brinquedos pode auxiliar no entendimento de certas atividades, como, por exemplo, histórias sonorizadas e canções. A atividade torna-se mais atrativa e prazerosa para o aluno.

Ex: utilizar bichos de pelúcia, fantoches ou dedoches quando for cantar músicas que falem sobre animais.



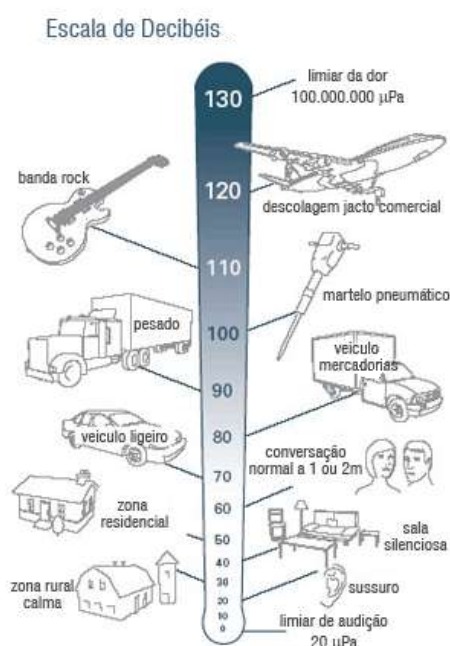
## APÊNDICE IX - Texto utilizado no sétimo encontro: deficiência auditiva

### DEFINIÇÃO

Segundo o decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a deficiência auditiva é uma "perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis". Há diferentes tipos de perda auditiva. São chamados de surdos os indivíduos que têm perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Com base no trabalho de Roeser & Downs, Martinez (2000), é possível classificar a pessoa com deficiência de acordo com seu grau de perda auditiva, avaliada em *decibéis*.

Decibel é uma unidade de medida da intensidade do som. Essa grandeza pode ser definida como uma relação logarítmica entre duas potências (elétricas ou sonoras). É válida a seguinte fórmula matemática:  $dB = 10 \log_{10} (I_1 / I_2)$ .

A audição está normal quando há uma diminuição de até 15dB; nos casos de perda entre 16 e 25 dB, há uma deficiência auditiva suave. A surdez manifesta-se como leve quando a perda varia de 26 a 40 dB, moderada entre 41 e 55 dB, moderadamente severa entre 56 e 70 dB e severa entre 70 e 90 dB.



(FONTE: Rede Saci)

Quando a perda é maior, existe uma deficiência auditiva profunda que impede o indivíduo de ouvir a voz humana e adquirir, espontaneamente, o código da modalidade oral da língua, mesmo com o uso de prótese auditiva. Pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda, o que é

diagnosticado através de exames como a *audiometria* e o *audiograma*. Muitas pessoas desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida devido a acidentes ou doenças.

### **O que é audiometria?**

A audiometria é um exame que avalia a audição e deve ser realizado por pelo profissional especializado: o fonoaudiólogo. O paciente, no interior de uma cabine, é testado para sua audição. O resultado é expresso em um audiograma, que é um gráfico que revela as capacidades auditivas do paciente.

### **DIAGNÓSTICO**

O ideal seria avaliar a capacidade auditiva do bebê ainda na maternidade. Quando é possível detectar se uma criança tem perda auditiva? Há alguns sinais que podem ser observados logo nas primeiras semanas após o nascimento, se o pediatra e os familiares estiverem atentos às reações:

- O bebê não acorda ou não se assusta com um barulho forte e súbito;
- O bebê não para de chorar, quando a mãe usa apenas a voz para acalmá-lo;
- O bebê não procura a origem do barulho, virando a cabeça na direção da fonte sonora, isso já numa fase posterior do desenvolvimento;
- O bebê é exageradamente quieto.

Alguns sinais podem ser observados quando a criança tem mais de um ano de idade:

- As primeiras palavras aparecem tarde (só com 3 ou 4 anos);
- Não responde ao ser chamada em voz normal;
- Quando de costas, não se volta para a pessoa que lhe dirige a palavra;

Apresenta:

- Excesso de comunicação gestual e pouca emissão de palavras;
- Fala extremamente alta ou baixa;
- Cabeça virada para ouvir melhor;
- Olhar dirigido para os lábios de quem fala e não para os olhos;
- Troca e omissão de fonemas na fala e na escrita.

É mais fácil descobrir uma perda de audição de nível severo ou profundo do que uma perda leve ou moderada. Quando há suspeita de perda de audição, deve-se procurar um médico, para que ele faça exames específicos, para avaliar a situação do bebê ou da pessoa.

## CAUSAS

A deficiência auditiva pode ser **congenita** ou **adquirida**.

As principais causas da deficiência congênita são: hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose), ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez.

A deficiência auditiva pode ser adquirida, quando existe uma predisposição genética (otosclerose), quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) ou viroses, por exemplo.

Outra forma de classificar as causas potenciais da deficiência auditiva ou a ela associadas é a seguinte:

**Causas pré-natais:** a criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação, devido à presença destes fatores, entre outros: desordens genéticas ou hereditárias; causas relativas à consanguinidade; causas relativas ao fator Rh; causas relativas a doenças infectocontagiosas, como a rubéola; sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes; ingestão de remédios ototóxicos; ingestão de drogas ou alcoolismo materno; desnutrição/subnutrição/carências alimentares; pressão alta; diabetes; exposição à radiação.

**Causas perinatais:** quando a criança fica surda em decorrência de problemas no parto: prematuridade, pós- maturidade, anóxia, fórceps; infecção hospitalar.

**Causas pós-natais:** a criança fica surda em decorrência de problemas após seu nascimento: meningite; remédios ototóxicos, em excesso ou sem orientação médica; sífilis adquirida; sarampo, caxumba; exposição contínua a ruídos ou sons muito altos; traumatismos cranianos.

Devemos salientar que, atualmente, sabemos que são várias e diferenciadas as causas que originam a surdez, embora o conhecimento científico seja ainda insuficiente para identificar todas elas. O diagnóstico médico permite, em muitos casos, que se identifique a causa mais provável da perda auditiva, mas infelizmente nem sempre isso é possível. A ocorrência de gestações e partos com histórico complicado, bem como a manifestação de doenças maternas no período próximo ao nascimento da criança podem inviabilizar a identificação dessa causa. Por isso mesmo, em cerca de 50% dos casos, a origem da deficiência auditiva é atribuída a 'causas desconhecidas'. Quando se consegue descobrir a causa, o mais frequente é que ela se deva a doenças hereditárias, rubéola materna e meningite.

## Quais são as causas da surdez súbita?

Algumas pessoas apresentam perdas auditivas súbitas, elas quase sempre são unilaterais, mas em raras ocasiões podem atingir os dois ouvidos. Pressão no(s) ouvido(s) ou "estalos" são sintomas que podem indicar o aparecimento da surdez, não só a súbita, como a progressiva, que pode atingir níveis elevados em poucos dias. A surdez súbita é acompanhada de "estalos" intensos, podendo haver vertigem ao mesmo tempo. São causadoras desse problema: lesões na cóclea ou no nervo auditivo; formação de coágulos nos vasos que irrigam a cóclea, o que faz com que as células sensoriais morram por não receber sangue. Problema mais comum em pessoas com diabetes e hipertensão; processos infecciosos como sarampo, rubéola, herpes ou mesmo gripe comum; alergias, como reação a soros, vacinas, picadas de abelha ou comidas; tumor no nervo auditivo, causa de 10 % dos casos; autoimunização, quando o mecanismo de defesa do organismo ataca a cóclea e mata as células como se fossem um corpo estranho; excesso de ruído (barulhos acima de 120 decibéis podem provocar falta de estabilidade no líquido que preenche a cóclea e alimenta as células sensoriais); infecção bacteriana no labirinto, que pode desencadear hipersensibilidade e problemas de microcirculação; degeneração neurológica (em casos raros, a surdez súbita pode ser o primeiro sintoma de esclerose múltipla); batida na cabeça e fratura do osso temporal; fístula perilinfática, estrutura que liga a caixa do tímpano com a cóclea se rompe sem causa aparente e provoca perda do líquido que nutre as células sensoriais. À medida que as células morrem, a audição fica comprometida; obstrução por cera ou inflamações (otites)

(Fonte: Rede Saci)

## MÚSICA E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Muitos adultos que tem uma perda auditiva expressaram a sua frustração em não ser encorajados a estudar música como uma criança. O desejo de participar de atividades musicais parece ser uma característica universal, mesmo dentro da comunidade surda. Todas as pessoas querem criar música e experimentar a alegria e a sensação de satisfação que a música pode trazer.

Para pessoas com deficiência auditiva, a música pode ajudar de muitas maneiras, por exemplo:

1. *A música pode estimular o relaxamento* para aqueles que são frustrados por não serem capazes de ouvir e de se comunicar através da fala. Atividades como balançar partes do corpo para uma batida, dançar durante canções e música instrumental e combinar respiração com movimento ajudará a manter o aluno relaxado. Um corpo relaxado irá promover o aprendizado de ideias musicais.

2. *A música pode ajudar a desenvolver habilidade de escuta.* Crianças pequenas precisam desenvolver a habilidade de focar em um som, como por exemplo, a fala, para excluir o ruído de fundo e outros sons alheios. Jogos de localização de sons tocados com kazoos, tambores, buzinas e/ou apitos são boas atividades na visão dos alunos. Assim como a imitação de palmas, sons em

sequência, reconhecer sons e mover-se andando, correndo ou pulando com ritmos tocados no tambor. Esses ritmos podem ser representados graficamente ou por escrita musical, se o aluno souber ler, e então tocados pelos próprios alunos em um instrumento de percussão de altura indefinida.

3. *Música e atividades com movimento podem promover boa postura e uma forma graciosa de caminhar e movimentar-se.* Isso ajuda a construir autoconfiança.

4. *A Música pode encorajar a aquisição da linguagem.* Cantando as letras das canções e recitando poesia em voz alta, o aluno pode praticar as inflexões e o ritmo da fala.

### **Dicas para sucesso em atividades musicais**

Embora muitas das atividades sugeridas para pessoas que são surdas sejam também úteis para trabalhar com aqueles que têm perda auditiva, há certas diferenças que serão discutidas separadamente.

Alunos que tem perda auditiva são normalmente mais fortes quando o modo de aprendizagem é pela visão, cinestésico ou pelo tato. Suas áreas mais fracas são na comunicação verbal, desenvolvimento social e conhecimento geral (muito do que nós sabemos sobre o mundo vem a nós quase subliminarmente através dos nossos ouvidos).

Alunos que tem deficiência auditiva geralmente podem fazer parte das aulas de música, embora sua habilidade para cantar no tom possa não ser bem desenvolvida.

1. Quando for ensinar música para pessoas com perda auditiva tente construir sua confiança enfatizando seus pontos fortes, então trabalhe para desenvolver as áreas mais fracas.
2. Apresente informação nas modalidades mais diferentes possíveis.
3. Tenha certeza que os aparelhos auditivos estejam trabalhando corretamente.
4. Olhe para o aluno quando for dar instruções verbais. Eles precisam ver seus lábios enquanto você fala.
5. Utilize muitas pistas visuais – figura, fotos, modelos.
6. Cante algumas canções em uma tonalidade mais baixa que a usual. Pessoas com perda auditiva entenderão melhor.
7. Bata palmas e caminhe no ritmo, tocando em instrumentos de percussão. Faça isso visualmente. Essa abordagem utiliza muitas formas de aprendizagem.

8. Utilize instrumentos na sala de aula. Isso dá oportunidade para sucesso em outras atividades além do cantar.

9. Ensine canções que tenham ações e dança e incentive o movimento criativo.

10. Ensine canções que os alunos possam encontrar em seu dia a dia, assim eles poderão participar com outras pessoas.

11. Incentive alunos com perda auditiva a tocar piano, órgão ou teclado onde o som possa ter retorno através de fones de ouvido. Clarinetes e saxofones também são bons porque a vibração das palhetas pode ser sentida.

### **Deficiência auditiva severa e profunda**

Alunos com perda auditiva severa e profunda são frequentemente enviados para escolas especiais.

Cada aluno deve ser avaliado cuidadosamente, e muitos fatores devem ser levados em conta antes de decidir um método de ensino. Alguns desses fatores são: a inteligência e motivação da pessoa, o grau e tipo de deficiência auditiva e a dedicação e compromisso dos pais para reforçar linguagem e habilidades musicais em casa. Isto serve tanto para aulas de música particular como para a escola.

Ensine em um passo mais lento, pois alunos com perda auditiva severa ou profunda normalmente tem dificuldades de aprendizagem.

Há diferentes métodos de ensino para pessoas que tem perda auditiva severa ou profunda. Nenhuma é melhor. A combinação de técnicas é o método mais efetivo para a maioria dos alunos:

1. A abordagem auricular/oral treina a audição residual da criança através da amplificação do som. Este método é muito lento e difícil de ensinar. No entanto, na Holanda, Dinamarca e partes da Inglaterra o uso da música com este método tem tido bons resultados ajudando crianças a aprender inflexões e ritmos de fala.

2. A linguagem de sinais oferece uma forma instantânea de comunicação. Seus defensores dizem que ele leva a compreensão antes de palavras e, conseqüentemente, a melhores habilidades de leitura. Também reduz a frustração de não ser capaz de comunicar-se verbalmente e é o meio preferido de comunicação da comunidade surda.

3. Leitura labial pode ser combinada com outros métodos, visto que 40 a 60 por cento dos sons falados não podem ser vistos.

4. Datilologia\* (ou alfabeto manual) é útil como um suplemento para a linguagem de sinais quando não há um sinal específico para determinada palavra.

## **Dicas gerais**

1. Cante canções em registros baixos. Qualquer tonalidade acima de Dó sobre o Dó central torna-se difícil de detectar.
2. Quando tocar gravações escolha aquelas cantadas por homens ou por mulheres com voz grave.
3. Sente em um lugar onde os alunos possam ver seus lábios. Não os cubra com as mãos enquanto fala. É difícil ler os lábios de homens que usam barba ou bigode.
4. Fale em um tempo moderado – nem muito rápido, nem muito lento, para que o ritmo da fala não seja distorcido.
5. Utilize pistas concretas, como figuras, fotos, bichos de pelúcia. Segure eles próximo a sua boca, assim os alunos que leem lábios podem ver sua boca e os objetos ao mesmo tempo.
6. Tente trabalhar em um lugar que tenha piso de madeira ou uma plataforma construída, assim os alunos podem sentir as vibrações através do piso. Colocar os autofalantes no chão intensificará o som.
7. Ensine aos alunos mais velhos danças sociais, quadrilhas e outras danças populares. Os níveis de decibéis dessas músicas geralmente são em torno de 100 a 110. Pode ser melhor desligar os aparelhos auditivos para que o som não chegue ao limiar da dor (120 a 130dB).
8. Canções cantadas por linguagem de sinais também são úteis. Corais de sinais, integrados por alunos surdos e ouvintes são bem sucedidos.
9. Com alunos mais velhos faça um mapa das palavras das canções e poemas utilizados. Diga as palavras, bata palmas no ritmo da canção e toque-o em um tambor. Peça aos alunos que façam os sinais das palavras enquanto você aponta elas no mapa. Esta atividade dará aos alunos prática de leitura e manterá o tempo da canção.
10. É aconselhável que o professor de música aprenda algumas palavras e frases na língua de sinais, ou ainda crie a sua especialmente para terminologia musical, pois há muitas palavras que não tem um sinal específico.

## **Movimento**

Pessoas com deficiência auditiva severa ou profunda geralmente não tem habilidades de movimento. Movimento, fala e ritmo são tão inter-relacionadas que a perda auditiva severa pode resultar em movimento descoordenado, embaralhado.

O surdo não pode ouvir pessoas vindo por trás e isso geralmente resulta em medo do espaço e em uma maneira curvada de caminhar. Um bom programa de movimento combinado com música pode

ajudar a aliviar esses problemas. Movimentar-se com batidas de tambor, dançar e interpretar canções, criar movimentos para descrever a história ou canção, dançar rock, dançar danças folclóricas de outros países – todas essas atividades auxiliarão pessoas surdas a superar seus medos do espaço e ajudará elas a mover-se com facilidade e graça.

## **Cantar**

Muitos dos sons produzidos por pessoas com deficiência auditiva não será muito musical, mas apesar disso, tente encorajá-las a cantar, pois isso ajuda a desenvolver o controle da respiração, fala, linguagem e comunicação. Tente tocar canções nas teclas mais graves do piano. As notas mais graves produzem vibrações facilmente sentidas. Teclados eletrônicos equipados com fones de ouvido são muito eficazes. O aluno pega o som diretamente em seus ouvidos.

## **Instrumentos**

Alunos com deficiência auditiva pode tocar instrumentos de percussão sem altura definida com sucesso, especialmente aqueles que são segurados pela mão e permitem que a vibração seja sentida imediatamente.

As vibrações de instrumentos com altura definida também são facilmente sentidas. Os alunos podem aprender a perceber as notas graves (xilofone e metalofone baixo, tímpano) nas pernas e no tronco inferior, as notas médias (xilofone e metalofone contralto) nas cavidades do peito, e as notas agudas (glockenspiel) nas cavidades da cabeça. Esses instrumentos podem ser combinados para tocar em um conjunto musical.

Pode ser melhor escolher instrumentos tradicionais que tenham notas fixas, como piano, órgão, teclado, violão, clarinete ou saxofone. Instrumentos de cordas requer um “bom ouvido” e relativo senso de tom. Instrumentos que produzem vibrações fortes, como o clarinete, saxofone, tambores ou marimba, são boas sugestões.

Há muitos casos de alunos com deficiência auditiva severa a profunda estudando instrumentos de banda e orquestra e que tocam em grupos de ouvintes. Eles parecem ser capazes de sentir a vibração do grupo como um todo para manter o tempo e podem seguir as instruções do maestro facilmente.

(BIRKENSHAW-FLEMING, 1993)



## REFERÊNCIAS

BIRKENSCHAW-FLEMING, L. **Music for all**: teaching music to people with special needs. Toronto, Canadá: Gordon Thompsom Music, 1993.

Rede Saci - [http://saci.org.br/index.php?IZUMI\\_SECAO=9](http://saci.org.br/index.php?IZUMI_SECAO=9)

## APÊNDICE X - Texto utilizado no sexto encontro: sugestões de atividades musicais para alunos com deficiência auditiva

---

### **Relaxamento**

Objetivos: manter o aluno relaxado e fazer com que ele perceba o espaço a sua volta, preparando-o para o aprendizado de ideias musicais.

Ex: Atividades como balançar partes do corpo durante a batida de um instrumento; dançar durante canções e música instrumental; combinar respiração com movimento. Essa atividade é uma boa opção para o início da aula.

### **Expressão corporal**

Através de atividades de expressão corporal é possível que a pessoa com deficiência auditiva vivencie e entenda melhor os elementos musicais: altura, intensidade, duração e timbre. O surdo sente a música em várias partes de seu corpo através das vibrações sonoras. As frequências graves são sentidas nos pés, braços e pernas; as mais agudas no rosto, pescoço e peito.

### **Identificar timbres**

Objetivo: Observar como é feita a distinção de timbres pelos surdos.

Os alunos sentam em volta de uma mesa onde há vários objetos como garrafa de vidro, pote de plástico e de metal, caixa de madeira, etc. Antes de iniciar a atividade, indicar os sinais de cada objeto e dos materiais dos mesmos na Língua Brasileira de Sinais, caso os alunos não conheçam os sinais dos objetos apresentados. Após isto, tocar em cada objeto com uma baqueta. Os alunos ficam com as mãos em cima da mesa para sentir a vibração de cada objeto. Depois desta fase de conhecimento da produção sonora de cada objeto e da vibração, os alunos colocam uma venda nos olhos. Um aluno específico pode tocar os objetos com a baqueta enquanto os outros, com as mãos na mesa, respondem fazendo o sinal do objeto que está sendo tocado. Então, um a um, os alunos dizem, com a venda nos olhos, qual objeto está sendo tocado e conseqüentemente qual o material daquele objeto. Após fazer o sinal do objeto o aluno retira a venda para conferir se acertou. Esta atividade poderá ser ampliada posteriormente utilizando-se instrumentos musicais.

### **Localização de sons**

Objetivos: desenvolver habilidades de escuta.

Vendar os olhos do aluno e pedir que ele localize o foco do som, como por exemplo, se vem de cima, de baixo, da direita, da esquerda. É importante utilizar instrumentos que emitem vibrações mais fortes ou que tenham o som alto, como kazoos, tambores, buzinas e/ou apitos, clarinete, saxofone.

### **Jogos dos palitos**

Objetivos: trabalhar discriminação visual, pulsação, sequenciação, atenção, lateralidade (discriminação da leitura – esquerda para a direita) e abstração.

O jogo consiste em acompanhar a pulsação e discriminar em qual delas foi tocado o instrumento musical. São necessários os seguintes materiais: quatro palitos de sorvete, quatro círculos de EVAS (etil vinil acetato, emborrachado) e um instrumento musical, de preferência um tambor com som grave. A proposta é cada aluno individualmente realizar a atividade, mas é possível utilizar os mesmos materiais para um grupo de alunos. No princípio do jogo, distribuir quatro palitos de sorvete para cada aluno (ou cada grupo) e pedir que eles coloquem um ao lado do outro, em posição vertical. Depois disso, distribuir pequenos círculos feitos com material emborrachado. Mostre a todos o instrumento que irá utilizar na atividade, podendo ser um tambor, tamborim, kazoo, etc. Escreva o nome do instrumento no quadro e/ou forneça seu símbolo em LIBRAS, caso os alunos não saibam. Explique que cada som percutido corresponde a cada palito de picolé, no caso, quatro. Diga que fará quatro movimentos simulando tocar o instrumento, porém só tocará em um desses movimentos, primeiro, segundo, terceiro ou quarto. Os alunos devem marcar com o círculo emborrachado o palito correspondente ao som percutido.

Outra opção é o professor tocar os quatro pulsos, e depois explicar aos alunos que em um desses pulsos não tocará. Os alunos deverão colocar o círculo em cima do palito correspondente ao pulso que não foi tocado.

### **Pé-mão na pulsação**

Objetivos: noção espacial, temporal, equilíbrio estático, tônus, esquema corporal, princípio de leitura musical, associação, atenção e trabalhar a pulsação.

Será necessário utilizar papel cartão, cartolina ou papel sulfite. A atividade consiste em manter a pulsação através de palmas e batidas de pé no chão a partir de figuras pré-determinadas.

O professor pede que os alunos desenhe o contorno de suas mãos e seus pés, diversas vezes, em um dos materiais citados acima. A seguir recorta-os e coloca-os no chão de maneira que crie uma sequência. O professor toca a pulsação em um tambor, para que os alunos entendam o pulso. Quando houver mão, o aluno bate palmas, quando houver pé, o aluno bate o pé no chão, seguindo a pulsação do tambor tocada pelo professor.

### **O mestre**

Objetivos: trabalhar a pulsação e/ou ritmo, esquema corporal, lateralidade, tônus, atenção, criatividade, socialização, percussão corporal.

O professor escolhe um aluno para sair da sala por uns minutos. Com o restante da sala, determina quem será o mestre. O mestre deverá fazer movimentos com o corpo de modo que mantenha uma pulsação entre esses movimentos (bater palmas, bater os pés no chão, bater as mãos na perna, no peito, etc..). O restante da turma precisa imitá-lo. Então, o aluno que está fora da sala volta e precisa adivinhar quem é o mestre.

Obs: Caso o professor queira trabalhar a questão da pulsação, é importante ter treinado antes com os alunos. A atividade pode ser feita também apenas com sons produzidos pelo corpo, sem manter uma pulsação fixa.

Antes de iniciar a atividade o professor pode pedir para que os alunos toquem seus corpos e descubram como produzir sons com o corpo.

### **Acerte a bolinha**

Objetivos: noção espacial, lateralidade, participação em grupo, atenção, pulsação.

Será necessário utilizar um lençol (de preferência de casal), uma bolinha pequena (de tênis, por exemplo), e um tambor grave.

Fazer buracos no lençol de modo que a bolinha possa entrar nele. Numerar os buracos (pode ser de 1 a 10, ou ainda de 1 a 5, repetindo duas vezes cada número). Forma-se uma roda e cada aluno pega em um pedaço do lençol. Sem os alunos verem, o professor toca no tambor um determinado número de batidas. Os alunos deverão direcionar a bolinha para o buraco com o número correspondente às batidas ouvidas.

A atividade pode ser adaptada para o reconhecimento de instrumentos, ao invés de pulsações. Neste caso, ao invés de numerar os buracos o professor escreve nome de instrumentos. Assim, os alunos deverão direcionar a bolinha para o buraco referente ao instrumento escutado.

### **REFERÊNCIAS**

LOURO, V. dos S.; ALONSO, L.G.; ANDRADE, A.F de. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.

PEREIRA, S. A. O surdo: caminho para a Ed. Musical. In: Anais do **XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, C. S. da. **Educação Musical para Surdos**: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

## ANEXOS

---

## ANEXO I – Quadro resumo de oferta da ACIEPE

---

### **34. Formação do Educador Musical para Atuar Junto a Alunos com Deficiências (Disciplina 209988-C).**

**Professor(es) Responsável(is):** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Santana de Rose.

**Departamento Responsável:** Departamento de Psicologia (DPsi).

**Centro Acadêmico:** Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH).

**Resumo:** A política de inclusão em vigor e a legislação que prevê a inserção do educador musical no contexto escolar apresentam novos desafios tanto para a formação inicial como para a formação em serviço deste profissional. Esta demanda recente tem como implicação a necessidade da universidade passar a produzir conhecimento sobre o processo de formação de educadores musicais para atuarem junto a alunos com deficiências. Um ponto de partida pode ser o estudo de experiências de ensino que buscam proporcionar oportunidades para os licenciandos e educadores musicais adquirirem conhecimentos pertinentes da área de educação especial acerca do ensino efetivo para alunos com diferentes deficiências e de experiências de ensino da educação musical junto a esta população. A presente ACIEPE está sendo proposta com a finalidade de oferecer subsídios teóricos e práticos tendo em vista favorecer que licenciandos e educadores musicais tornem-se capazes de proporem oportunidades de ensino para alunos com deficiências que sejam dirigidas para o desenvolvimento das habilidades musicais previstas no currículo regular. É esperado que os alunos participem de uma parte teórica com base em discussões sobre características do ensino para alunos com deficiência intelectual e/ou deficiência física e em experiências de educação musical junto a esta população. A parte teórica envolverá a proposição de adaptação para a avaliação das habilidades musicais e para o ensino das mesmas. Os encontros presenciais ocorrerão às segundas feiras das 18 horas às 20 horas. A proposição desta ACIEPE será objeto de uma pesquisa conduzida por uma bacharel em música e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial.

**Carga Horária Prevista:**

Atividades Presenciais: Não informado.

Outras Atividades: Não informado.

Total da Carga Horária: Não informado.

**Número de Vagas:** 30 vagas.

**Público Alvo:** Alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical e Professores de Educação Musical.

**Cursos da UFSCar Envolvidos:** Não informado.

**Início da Atividade:** 06/03/2014.

**Término da Atividade:** 30/06/2014.

**Data, Horário e Local do Primeiro Encontro:** Quinta-feira, 06/03/2014, às 18h00min, no auditório do Departamento de Psicologia (DPsi).

**Telefone de Contato:** (16) 3351-8461.

**E-mail de Contato:** tmsrose@terra.com.br.

**Forma de Inscrição (exceto para alunos de graduação da UFSCar):** Não informado.

**Crítérios para Obtenção de Certificado (crítérios de avaliação, nota e frequência mínima, exceto para alunos de graduação da UFSCar):** Não informado.

**Leia os casos a seguir e responda as questões ao fim de cada um.**

1. Uma aluna com transtorno de fala e linguagem foi incluída no programa de orquestra da sua escola de ensino fundamental II. Ela está tendo grande dificuldade em lembrar a localização exata dos seus dedos (mesmo com os adesivos colados no instrumento para identificar a localização dos dedos). Um teste prático acontecerá em duas semanas, e irá pedir que a aluna saiba a localização dos dedos sem parar para olhar e passar para a próxima nota. Você acha que essa aluna se beneficiaria mais com modificações ou adaptações dos objetivos desse teste? O que você pode fazer para modificar ou adaptar seus objetivos para tornar o teste “justo” e dar à aluna uma oportunidade de sucesso?

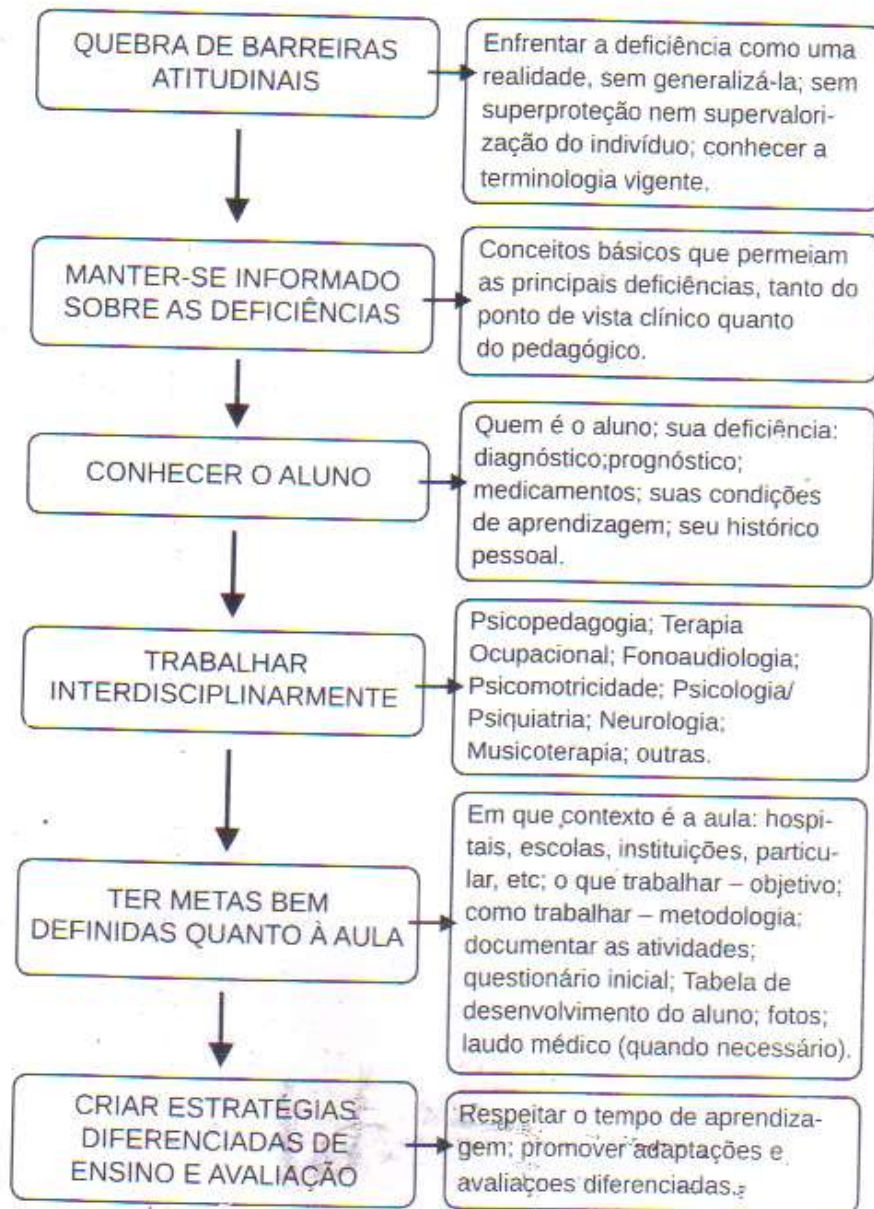
2. Há um novo percussionista na sua banda marcial do ensino médio. Previamente, este aluno tocou apenas bumbo e caixa. Ele resiste em tocar instrumentos de percussão melódica e absolutamente se recusa a tocar os pratos, porque tem o som muito alto. O currículo da sua banda especifica que todos os percussionistas aprendam a tocar todos os instrumentos e há objetivos específicos para habilidades nos instrumentos de percussão melódica. Como diretor da banda, o que você pode fazer para adaptar ou modificar o currículo para esse aluno?

3. Sua classe da quinta série inclui um aluno com deficiência cognitiva severa. Ao rever seu currículo para as aulas de música da 5ª série você vê que todo aluno deve demonstrar controle nos ritmos de semicolcheias em todas as variações (nos compassos simples e compostos). Você tem certeza que este aluno, que você acompanha desde a pré-escola, terá dificuldade em alcançar esse objetivo. O que você pode fazer para modificar ou adaptar o currículo para este aluno?

(HAMMEL; HOURIGAN, p. 149-150, 2011)

VIVIANE LOURO

**Infográfico dos procedimentos abordados neste capítulo**





## ANEXO IV – Ficha de avaliação inicial (anamnese) do aluno

---

### Dados pessoais

Nome:

Data de nascimento:                      Idade:

Telefones:

Endereço:

Responsável (quando necessário):

### Informações sobre saúde

Algum deficiência/doença? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, descreva o problema:

Toma medicamentos? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, quais e para que:

Tem algum tipo de alergia? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, especifique:

Precisa evitar algum alimento? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, especifique:

Tem crises convulsivas? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, descreva o tipo e com que frequência ocorre:

Já sofreu alguma intervenção cirúrgica? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, especifique o local do corpo e a finalidade da intervenção:

Algum problema cardíaco? ( ) Sim ( ) Não

Pode fazer esforço físico? ( ) Sim ( ) Não ( ) só um pouco

Dificuldade ao realizar algum movimento? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, descreva o problema:

Tem plano de saúde? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, informe qual:

Caso apresente algum problema de saúde específico, qual o procedimento de emergência a se adotar e para onde o aluno deve ser encaminhado?

**Informações culturais**

Escolaridade: ( ) Não alfabetizado ( ) Alfabetização rudimentar  
( ) Ensino fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior

Já recebeu aulas de música? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, descreva onde e por quanto tempo:

Toca algum instrumento musical? ( ) Sim ( ) Não

Qual?

Costuma sair para assistir a programas culturais? ( ) Sim ( ) Não

Quais?

**Assinaturas**

Aluno: (quando possível)

Responsável:

Professor:

Local e data:

(LOURO,p. 63-64, 2012)

## ANEXO V – FICHA DE ACOMPANHAMENTO MUSICAL

Aluno:

Idade:

Diagnóstico:

Medicação:

Alergia(s):

Crises convulsivas:

Problemas de saúde associados:

Características/comportamentos peculiares:

Dificuldades gerais:

Total de aulas observadas: \_\_\_\_\_, referentes ao período de \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_.

Na tabela abaixo, marque com um “X” nos campos que melhor descrevam o comportamento do aluno:

<b>Atividades/desempenho</b>	Faz bem	Faz com dificuldade	Só faz com ajuda	Não faz
Andar em sincronia com a pulsação				
Tocar em sincronia com a pulsação				
Manter um ostinato rítmico em sincronia com uma música pré-estabelecida				
Manter a pulsação mesmo quando se alterna momentos de sons e de silêncios				

Criar ritmos				
Diferenciar timbres dos objetos cotidianos				
Diferenciar timbres de instrumentos musicais				
Adaptabilidade ao instrumento				
Improvisação musical em criação coletiva				
Observações:				

(LOURO, p. 66-67, 2012)

**2. Escreva o nome dos instrumentos musicais que você conhece.**  
 O professor aponta 4 instrumentos que estejam por perto e o aluno deve informar o nome rto(s) que lhe seja(m) conhecido(s). De preferência instrumentos mais familiares como violão, piano, tambor, etc.

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_

**3. Tente andar, seguindo o toque do tambor.**  
 O professor bate um pulso, variando a velocidade. O aluno deve seguir as batidas, na média do possível.

Conseguiu plenamente  
 Conseguiu parcialmente  
 Não Conseguiu

**4. Escolha um instrumento e repita nele o que o professor bater no seu ombro.**  
 O professor bate um ritmo para cada item (a, b, c), em ordem crescente de dificuldade, no ombro do aluno e este precisa repeti-lo no instrumento escolhido. É importante o professor anotar o ritmo feito por ele e pelo aluno para comparações em avaliações futuras.

**Ritmo feito pelo professor:**      **Ritmo executado pelo aluno:**

a) \_\_\_\_\_ a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_

**5. Marque um "X" nos risquinhos que correspondem ao momento em que o tambor não foi tocado.**  
 Cada risco representa um pulso tocado pelo professor num tambor grave. O professor deixa de tocar em alguns pulsos (riscos) e, os alunos sobrepõem um x no(s) risco(s) correspondente(s) a essas interrupções.

a) | | | | | | | | | |      b) | | | | | | | | | |

**Avaliação musical**

Depois dessa fase de "descoberta", é interessante proceder uma pequena avaliação a fim de se mapear as condições de audição (ou percepção das vibrações) de cada aluno. Uma ficha que venho aprimorando ao longo dos anos atende a esse requisito.

A partir das informações obtidas com exercícios muito simples, podemos identificar pontos importantes em relação à coordenação motora, à compreensão rítmica, ao direcionamento cognitivo, ao conteúdo musical, ao processo psicomotor, entre outros fatores. A ficha de testes é a seguinte:

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_  
 Dia do teste: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**1. Você tocar alguns instrumentos. Informe, para cada um, quando você ouve ou apenas sente a vibração.**  
 O professor toca 12 instrumentos fora do alcance visual dos alunos, de preferência perto das costas deles; cada aluno, então, deve marcar, com a letra "O", quando ouve o som ou com a letra "v" se apenas percebe a vibração. Se o aluno não souber escrever, peça que ele faça algum gesto que identifique se ouve ou sente a vibração e o professor anota na folha de avaliação.

a) \_\_\_\_\_ e) \_\_\_\_\_ l) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_ f) \_\_\_\_\_ j) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_ g) \_\_\_\_\_ k) \_\_\_\_\_  
 d) \_\_\_\_\_ h) \_\_\_\_\_ j) \_\_\_\_\_

6. Se você souber, escreva o nome das notas musicais.

7. Se souber escrever, faça um texto contando porque quer aprender música e o que você espera conhecer nas aulas.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Com esse questionário relativamente simples é possível conhecer um pouco mais detalhadamente cada aluno. Vamos, agora, esclarecer que tipo de conclusões se pode inferir das respostas dadas.

#### Questão 1

Esta primeira pergunta ajuda a compreender o grau de comprometimento auditivo e a sensibilidade do aluno. Ou seja, se ele consegue ouvir algum dos instrumentos ou se somente é capaz de sentir suas vibrações; além disso identifica-se, nessa etapa, quais os sons mais agradáveis (ou menos desagradáveis) para aqueles que possuem *audição residual*.

#### Questão 2

Esta questão serve para investigar se o aluno teve ou não algum contato prévio com o universo musical. Procuro apresentar, nesse teste,

instrumentos bastante conhecidos em nosso país, tais como pandeiro, zabumba, teclado, violão, etc.

#### Questões 3, 4 e 5

Uteis para avaliar parâmetros relacionados à pulsação e ao ritmo, sendo a questão 5, por seu grau de dificuldade, muito boa para se detectar os níveis de raciocínio, associação e abstração. Em 80% dos casos os alunos falham no teste; os que acertam, são, geralmente, aqueles que apresentam melhor desenvolvimento do aparato cognitivo.

#### Questão 6

Tal qual a questão 2, a de número 6 avalia se o aluno vivenciou o ambiente musical anteriormente. O fato de conhecer os nomes das notas, sinaliza alunos com desempenho potencialmente superior ao daqueles que não conhecem.

#### Questão 7

Essa última vai fornecer uma ideia geral do que a aula de música significa para os alunos, entre fantasias e expectativas. Caso o aluno não saiba escrever, faça a prova oralmente (ou usando a Língua) ou ainda peça para ele fazer um desenho. E, claro, anote todas as respostas.

ANEXO VII- Tabela com exemplos de acomodações, modificações e adaptações para a aula de música

**PROBLEMAS:** **CG** = Cognitivo; **CM** = Comunicação; **C/E** = Comportamental/Emocional; **F** = Físico; **S** = Sensorial (visual e auditivo).

<b>Acomodações e adaptações</b>	<b>CG</b>	<b>CM</b>	<b>C/E</b>	<b>F</b>	<b>S</b>
Use um retroprojedor ou imagem melhorada por computador para ampliar materiais (figuras, livros, partituras) sempre que for possível e forneça materiais escritos para todas as instruções faladas. Informações fornecidas em forma de desenho são boas para os alunos que não leem e para alunos com autismo.	X	X	X		X
Permita que os alunos examinem com as mãos todos os novos materiais, equipamentos e instrumentos durante a introdução de um conceito. Esta abordagem cinestésica combinada com os elementos de instrução visual e auditiva ajuda os alunos a aprenderem de formas diferentes e a descobrirem de qual maneira aprendem melhor.	X	X	X	X	X
Permita que os alunos gravem ensaios ou palestras. Permita também que respondam aos testes ou tarefas oralmente ou por escrito.	X	X		X	X
Forneça música ou materiais de leitura com antecedência, para que os alunos com necessidades especiais se preparem.	X	X	X		X
Use tiras de velcro para ajudar os alunos a segurar baquetas ou pequenos instrumentos. Bastões também podem ser enrolados com fita ou espuma de borracha para facilitar o manuseio.			X	X	X
Sinos ou pratos podem ser costurados em uma banda ou fita e amarrados ao pulso. Alças e cabos podem ser usados para prender instrumentos rítmicos em cadeiras de rodas ou andadores, evitando que os instrumentos caiam durante a aula.			X	X	X
Codifique a música ou utilize instrumentos com cores ou símbolos para ajudar os alunos a lembrar notas ou ritmos. Um marca-texto ou canetas/giz coloridos podem ser usados para ajudar um estudante a focar em uma parte específica da música ou livro.	X	X	X		X
Forneça um cronograma de ensaio escrito para os alunos seguirem. Estes podem ser afixados na lousa ou colocados	X	X	X		X

em pastas.					
Individualize algumas tarefas para aqueles alunos que podem não ser capazes de completar a quantidade de trabalhos de casa como os outros que podem. Verifique o plano de ensino individualizado para certificar-se de que você está seguindo as modificações listadas.	X	X	X	X	
Faça uso de computadores para alunos que precisam de exercícios e prática extras.	X		X		X
Separe tarefas rítmicas e melódicas até que o possa combinar os dois.	X			X	X
Limite o uso de palavras ainda não usadas no vocabulário do aluno e seja coerente com a terminologia que você utiliza.	X				X
Permita que o aluno ajude a planejar sua própria acomodação de ensino e seja parceiro neste processo.	X	X	X	X	X
Quando preparar uma música que será utilizada por alunos com necessidades especiais, diversas adaptações podem ser feitas. O professor pode indicar tempo e acento, marcar as partes do aluno, permitir que os alunos destaquem a música. Numere os compassos e marque as partes de respiração na parte do aluno, crie recursos visuais para palavras difíceis e forneça pistas visuais para marcar a pontuação e a duração da frase.	X	X	X		X
Quando utilizar avaliação escrita com aluno com necessidades especiais forneça guias de estudos completos e precisos. Ajude a focar os esforços do estudo em eventos, ideias e vocabulários importantes. Utilize essa ferramenta para ajudar alunos a organizarem e sequenciarem informação.	X	X	X		
Utilize testes curtos (avaliações) em intervalos frequentes para encorajar os alunos a trabalhar em um ritmo maior. É preferível fazer isso a adiar o estudo para uma grande quantidade de material a ser utilizada em um único teste. Isso também fornece ao estudante "algum espaço" para um mau desempenho em um único teste, sem comprometer significativamente a nota do período todo.	X	X	X		
Permita que os alunos utilizem um banco de palavras. Eles podem lembrar conceitos, mas tem dificuldade em recordar ortografia.	X	X	X		



Varie o estilo de itens de teste utilizados. Isso irá prevenir que o aluno seja indevidamente penalizado por ter dificuldade com um tipo específico de questão.	X	X	X		
Coloque uma tira de borracha atrás das régua ou utilize régua magnéticas para ajudar os alunos a medirem ou desenharem linhas sem que a régua escorregue. Use velcro com adesivo para fixar itens à mesa ou à bandeja da cadeira de rodas.	X			X	
Permita que os alunos utilizem canetas e lápis com pontas macias, pois estes exigem menos pressão para escrever. Se possível utilize computadores para completar tarefas ou avaliações.		X	X	X	X
Ao pedir respostas verbais, espere ao menos 5 segundos até que o aluno responda. Eles podem precisar de um período de tempo maior para processar a questão e determinar uma resposta apropriada. Isto ajuda a diminuir qualquer possibilidade de nível de frustração e prevenir constrangimento do aluno.	X	X	X		
Se uma acomodação ou modificação está listada no Plano de Ensino Individualizado, deve ser seguido por todos os professores.	X	X	X	X	X
Crie um assento especial ou uma área específica para o aluno sentar-se, assim o aluno saberá e pode esperar onde se sentará durante a aula. Ex: cadeira, círculo ou quadrado de carpete, tapete.		X	X	X	X
Permita movimento durante a aula de um lugar para outro (mudar de uma cadeira para outra, de um ponto específico para outro).			X	X	X
Permita que o aluno participe por um curto período de tempo. Aumente esse tempo aos poucos até que o aluno se acostume com a rotina da aula. Isso pode começar com o início ou fim da aula dependendo do aluno e de suas preferências.		X	X		X

\* Cinestesia: Conjunto de sensações pelas quais são percebidos os movimentos musculares cujos estímulos provêm do próprio organismo. Não confundir com: sinestesia.

## REFERÊNCIA

HAMMEL, A. M; HOURIGAN, R. M. **Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach**. New York: Oxford, 2011.