

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA

AS METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO AUXÍLIO DA  
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

GABRIELA DINIZ

RIO DE JANEIRO, 2015

AS METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO AUXÍLIO DA  
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

por

GABRIELA DINIZ

Monografia apresentada para a conclusão do  
curso de Licenciatura em Música do  
Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, sob a  
orientação da Professora Mt. Claudia Eboli

Rio de Janeiro, 2015

Dedico esta monografia a todos os meus alunos que me ensinam todos os dias

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Claudia Eboli pela inspiração, pelo incentivo e pela ajuda no desenvolvimento desta monografia

À minha família pelo apoio, carinho e confiança

À todos professores que foram tão importantes na minha vida acadêmica

À todas as crianças pela sabedoria e aprendizado

“A inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral”

(Enicéia Gonçalves Mendes, 2010)

DINIZ, Gabriela. *As metodologias da educação musical no auxílio da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais*. 2015. Monografia, (Licenciatura em Música). Instituto Villa- Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

## RESUMO

Esta monografia tem como objetivo analisar quatro metodologias da educação musical, visando a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. As metodologias analisadas são: Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982). A inclusão escolar é um processo complexo que envolve uma série de questões e de profissionais para que possa ser efetiva. A música pode ser uma ferramenta importante para auxiliar o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. Ao conhecer metodologias e atividades que favoreçam a inclusão escolar, o professor de música poderá estar melhor preparado para lidar com a diversidade de uma sala de aula inclusiva. O método utilizado para esta monografia foi pesquisa bibliográfica, abordando aspectos históricos, legislativos, estudos atuais sobre inclusão, além das metodologias analisadas. Como resultado dessa pesquisa, podemos destacar que existe um avanço, principalmente legislativo em relação a inclusão escolar, porém há muito o que fazer para que ela aconteça efetivamente.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Especial. Metodologias da Educação Musical.

## SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1- HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	11
1.1 Breve revisão histórica da deficiência	11
1.2 A educação especial no Brasil: breve revisão	12
1.3 Legislação	16
CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR	21
CAPÍTULO 3- METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL	28
3.1 Émile Jaques-Dalcroze	29
3.2 Zoltán Kodály	30
3.3 Edgar Willems	31
3.4 Carl Orff	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos é possível perceber lentas mudanças ao se tratar da inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais. Neste trabalho vamos nos focar na inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. Entretanto, é importante compreender como a inclusão social foi tratada ao longo da história, pois a inclusão social está diretamente ligada à inclusão escolar. É possível observar a discriminação de pessoas com qualquer deficiência ao longo dos anos. Ao conhecer a história da educação especial, podemos compreender melhor como a sociedade lida com este assunto atualmente.

A partir de avanços científicos nas áreas das ciências biomédicas e comportamentais, a sociedade tem estado mais atenta a este assunto (GARCIA, 2005). A legislação também possui grande influência na visão da sociedade em relação a pessoas com deficiência, além de propostas de ações que favorecem a inclusão social e escolar dessas pessoas. A educação inclusiva foi considerada como proposta institucional a partir de dois encontros internacionais nos anos 90: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Educação Especial. Porém, há pouco tempo que a questão da inclusão escolar tem sido considerada realmente importante. A Declaração de Salamanca em 1994 e a Conferência de Copenhague em 1995 foram determinantes na mudança de atitude da sociedade em relação à inclusão social de crianças com necessidades especiais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (nº 9394/96) estabelece princípios norteadores para uma sociedade inclusiva. Os artigos 58 e 59 dessa lei especificam práticas que contribuem para que a inclusão social aconteça.

Art. 58.

§ 1º “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996).

Art. 59.

I - “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).



A partir dessa lei, as escolas têm a obrigatoriedade de receber alunos com necessidades especiais. Entretanto, pode-se observar o despreparo tanto do ambiente escolar quanto dos professores para receber esses alunos. Essa é uma questão importante, pois a inserção de crianças com necessidades especiais nas escolas não implica necessariamente na sua inclusão. É importante que adaptações sejam feitas, tanto no conteúdo quanto no ambiente escolar para que a inclusão aconteça.

A legislação apenas não é capaz resolver a questão da inclusão de crianças com necessidades especiais. A mobilização da sociedade também é muito significativa para que o processo de inclusão aconteça da melhor forma possível. Ao tratarmos do ambiente da escola regular, é preciso do apoio de todos que estão inseridos na escola. Consideramos parte da sociedade que compõe uma escola, os pais de todos os alunos, não só os de crianças com necessidades especiais, professores, diretores, coordenadores, funcionários e os próprios alunos.

É comum observar que muitas vezes o ambiente escolar não facilita a inclusão de alunos com necessidades especiais. O ensino na maioria das escolas brasileiras é voltado para resultados. A avaliação pelo sistema de notas atrapalha a aprendizagem das crianças, pois é um sistema punitivo e nem sempre justo. Isso estimula a individualidade e competitividade entre os alunos, fazendo que ambiente escolar seja pouco favorável à inclusão. Consideramos importante que a escola preze pela cooperação, criatividade e expressividade dos alunos.

O ensino de música pode acabar adotando esse modelo engessado como o resto das disciplinas e virar algo mecanizado, sem dar espaço para a liberdade de expressão das crianças. Além disso, ainda há uma ideia que aula de música é tocar instrumento, ou seja, se não há um ensino de um instrumento específico, não é aula de música. Louro ([s.d.]) ainda afirma que somos influenciados por um pensamento de que “música é algo para poucas pessoas, somente para as que têm talento” (p.3). Esse pensamento exclui e desestimula qualquer pessoa que possua dificuldades, sejam elas motoras ou intelectuais.

Consideramos importante que o professor de música utilize atividades que auxiliem a inclusão de alunos com necessidades especiais. Atividades como improvisação e composição, por exemplo, além de estimular a criatividade e autonomia, colaboram para que cada aluno tenha a sua ideia exposta e escutada por todos. Desse modo, as crianças aprendem a tolerar e aceitar que cada um possui uma

ideia diferente e igualmente válida. Por isso, é muito significativo conhecer as metodologias do ensino de música para melhor utilizá-las na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

A motivação deste trabalho veio a partir da observação e vivência pessoal da situação da inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas. Podemos observar que é um assunto cada vez mais discutido, porém ainda falta por em prática ações que façam com que a inclusão de fato aconteça. É possível notar que cada vez mais essas crianças são inseridas nas escolas e que há um despreparo dos professores. O objetivo deste trabalho é analisar algumas das metodologias da educação musical, tendo em vista auxiliar o professor de música em sua busca por mais ferramentas para lidar com uma sala de aula inclusiva.

A metodologia usada é pesquisa bibliográfica nas áreas da Educação Musical e Educação Especial. Com base no referencial teórico, este trabalho pretende contribuir para a área da Educação Musical, analisando as metodologias e as relacionando com a inclusão de crianças com necessidades especiais. A revisão da literatura foi feita a partir das revistas e anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPOM), além do site do Departamento de Educação Musical (DEM) da UNIRIO e artigos da internet. Em relação aos estudos e pesquisas já publicadas, verificamos que existe uma pequena quantidade de trabalhos que tratam de inclusão escolar e sua relação com a música. Porém, não foi encontrada nenhuma pesquisa que fale da relação das metodologias da educação musical com a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais.

No primeiro capítulo iremos abordar um breve histórico da educação especial no mundo e no Brasil, além da legislação em relação aos direitos das pessoas com deficiência. No segundo capítulo, iremos tratar da educação musical e da inclusão escolar e a relação entre elas. No terceiro capítulo, o conteúdo está voltado para as quatro metodologias da educação musical escolhidas. No último capítulo estão contidas as considerações finais relacionadas a este trabalho.

## CAPÍTULO 1: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

### 1.1 Breve revisão histórica da deficiência

É importante conhecer aspectos históricos de como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo dos anos para que possamos compreender como se dá a relação da sociedade com a educação especial atualmente. Corrêa (2003) corrobora essa ideia ao dizer que a visão sobre a deficiência é social e historicamente construída. Durante toda a história é possível observar o preconceito e a discriminação em relação as pessoas com deficiência. Na Antiguidade, os romanos tinham o hábito de afogar ou asfixiar crianças que nasciam com alguma deficiência. De acordo com Corrêa: “As leis romanas, àquela época, proibiam a morte intencional de crianças com menos de três anos de idade, exceto no caso de a criança ter nascido com alguma mutilação ou ser considerada monstruosa” (2003, p.11).

Porém, nem todas as crianças eram mortas, muitas eram abandonas no Rio Tibre e então acolhidas por pessoas pobres que as criavam e as usavam para pedir esmolas. As esmolas eram uma valiosa fonte de renda na Roma Antiga, tanto que haviam sequestros de crianças para serem mutiladas e servirem como pedintes (CORRÊA, 2003).

Na Grécia Antiga, com o culto do corpo e da perfeição, muitas crianças com deficiência eram escondidas ou sacrificadas. Em Esparta, por volta do século IV a. C., era costume jogar as crianças defeituosas de precipícios. Porém, nem todos pensavam assim, “os sentimentos em relação aos deficientes se tornaram, durante um longo tempo, muitas vezes ambivalentes, misturando piedade e rejeição, cuidados e abandono, perseguição e proteção” (CORRÊA, 2003, p.13).

A partir do Cristianismo, na Idade Média, o pensamento começou a mudar, os deficientes eram considerados filhos de Deus e não podiam ser abandonados ou mortos. Nesse período, havia um misticismo em torno das deficiências, a benzedura e exorcismo passaram a ser utilizados constantemente devido à crença que as doenças eram castigos de Deus. Os valores da ética cristã deram uma certa tolerância para a sociedade em relação aos deficientes que não podiam ser mais assassinados. Eles ganhavam abrigo nas igrejas além de alimentos e proteção, porém eram mantidos

escondidos, separados do resto da população. Deste modo “segregar significava fazer caridade, pois garantia o teto e a alimentação do deficiente” (CORRÊA, 2003, p.15). No final da Idade Média, a visão supersticiosa liderada pela Inquisição fez com que muitas pessoas com deficiência morressem, pois acreditava-se que elas eram demoníacas.

No século XVI, os médicos Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576) alegavam que a questão em torno das pessoas com deficiência era de responsabilidade médica e não do clero. Entretanto, eles não acreditavam que essas pessoas poderiam se recuperar ou ser educadas. Por volta de 1650, Thomas Willis (1621-1675) explicou pela primeira vez a anatomia do cérebro, evidenciando que as deficiências eram produtos de alterações da estrutura cerebral. O que deu espaço para um pensamento baseado na ciência e não na religião ou na ética como era anteriormente (CORRÊA, 2003).

No século XVIII, o filósofo e médico inglês John Locke (1632-1704), mudou o conceito da mente humana, alegando que ela era uma página em branco e que cabia ao ensino preenchê-la. Isso influenciou o médico e cirurgião Jean-Marc Itard (1774-1838), que foi o primeiro a trabalhar com deficientes.

Ele se dedicou a reeducação de pessoas surdas e no início do século XIX começou a trabalhar com deficientes mentais. Segundo Corrêa (2003), a partir desse período começaram a surgir instituições especializadas e destinadas à pessoas portadoras de deficiência.

## **1.2 A educação especial no Brasil: breve revisão**

Esse movimento internacional influenciou o Brasil a criar instituições na área da educação especial. Ainda no século XIX, D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, que foi renomeado em 1890 para Instituto Benjamin Constant. D. Pedro II também fundou, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que posteriormente passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (CORRÊA, 2003).

O Brasil, durante as duas primeiras décadas do século XX, passava por um período de estruturação da república. Até a primeira Guerra Mundial (1914-1918), o país apresentava uma certa paralisação econômica, o que permitiu um sistema dualista que era mais direcionado para elite e classe média. Nesse momento histórico as

classes populares ainda não tinham acesso à escola. Depois da primeira Guerra Mundial houve a chegada da industrialização, o que resultou na mudança do modelo econômico, com a nacionalização da economia e a procura da mão de obra especializada. De acordo com Mendes (2010), a escola primária pública começa a se expandir nas décadas de vinte e trinta, na época em que o analfabetismo era de 80%.

A educação de pessoas com deficiência, no Brasil, foi influenciada pelo movimento escola novista. A preocupação em reduzir as desigualdades sociais, estimular a liberdade de expressão da criança e o interesse por pesquisas científicas, eram os princípios da Escola Nova. No Brasil, os ativistas desse movimento, defendiam o ensino público, uma escola laica e gratuita para combater as desigualdades sociais. A partir desse pensamento muitos estados brasileiros fizeram reformas pedagógicas (MENDES, 2010).

Em 1929, chega no Brasil a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), que influenciou muito o cenário nacional da educação especial. Ela foi responsável pela criação de classes e escolas especiais. Em 1932, fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e em 1954 participou do movimento que teve como resultado a inauguração da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (MENDES, 2010).

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) inicia-se no Brasil a Segunda República (1945-1964). De acordo com Mendes,

observa-se neste período o processo da internacionalização da economia, a entrada do capital estrangeiro com as multinacionais, a influência da invasão cultural e econômica norte-americana e o agravamento da pobreza da população (2010, p.98).

A luta pela educação pública é reforçada nesse período pela elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961). Devido à omissão do setor da educação pública, houve o fortalecimento da iniciativa privada de caráter filantrópico, ou seja, sem fins lucrativos. Concomitantemente essas instituições se tornaram parceiras do governo, sendo financiadas com recursos da área de assistência social (MENDES, 2010).

Nessa época a educação se tornou mais acessível às classes populares, contudo houve o aumento do índice de reprovação e evasão da escola que “vai alimentar as teses que associavam o fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leve, e que serviu como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas” (MENDES, 2010, p.99).

Em 1964, com o acontecimento do golpe militar que estabeleceu a ditadura no Brasil, sucedeu-se o crescimento de concentração de renda, a desnacionalização da economia e a declinação financeira da população. Além disso, podemos observar o processo de privatização do ensino em decorrência da influência da mentalidade empresarial. Na década seguinte, houve um aumento de serviços de assistência, “Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta” (apud MENDES, 2010, p.100). Esse crescimento talvez tenha tido como resultado a necessidade, na década de setenta, de definir a legislação da educação especial no Brasil.

Um exemplo disso foi a criação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que faz referência em seu Artigo 9º ao público da educação especial. Além disso,

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial (MENDES, 2010, p.100).

No fim da década de 70, foram criados os primeiros cursos de formação de professores e programas de pós-graduação na área da educação especial. Em 1980 acontece o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes que teve como objetivo criar diretrizes para a organização desse movimento no Brasil, contando com a presença de entidades que representavam os vários tipos de deficiência (MENDES, 2010).

Com o fim da Ditadura Militar e a abertura política (processo de redemocratização do Brasil entre 1974 e 1985) surgem novas iniciativas na área da educação especial, principalmente na segunda metade da década de oitenta. Como por exemplo, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) passa a ser parte da Secretaria de Educação Especial, em 1985. A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou metas que visavam a democratização da educação, afirmando que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino além de assegurar o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010).

O início da década de noventa foi marcado pela esperança de uma reforma no

sistema educacional em decorrência dos direitos sociais conquistados pela Constituição de 1988. O momento no qual o país se encontrava favoreceu a inclusão, pois a educação especial passou a ser vista como parte integrante e indispensável do processo da democracia.

O maior problema educacional no Brasil até meados da década de noventa era a repetência dos alunos no ensino de primeiro grau (do primeiro ao oitavo ano). Mendes afirma que “cerca de metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano” (2010, p.102).

Esse grande índice de repetência foi utilizado como critério para o diagnóstico da deficiência intelectual, fazendo com que esses alunos fossem encaminhados aos serviços de educação especial. No cenário em que o Brasil se encontrava, mais da metade da população vivia na pobreza e a instituição escolar não era muito bem sucedida. Nessa época, o conceito de deficiência foi muito confundido com o fracasso escolar e com os problemas socioeconômicos. De acordo com Mendes (2010), os alunos portadores de deficiência tinham duas opções: as escolas especiais filantrópicas, que não garantiam a escolarização ou a classe especial dentro das escolas públicas estaduais, que os excluía do resto dos alunos.

Apesar dos aspectos favoráveis, tanto legislativos quanto no discurso, até o final da década de noventa é possível observar a estigmatização do deficiente resultante da exclusão social, além da desvalorização de sua capacidade por meio de uma educação de pouca qualidade. Os avanços no âmbito da legislação foram inegáveis, porém não foram suficientes para que houvesse uma mudança significativa no cenário educacional brasileiro.

Apesar de algumas iniciativas isoladas desde o século XIX na área da educação especial, foi na década de setenta que surgiram respostas mais abrangentes da sociedade brasileira. Considerando uma estimativa da existência de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e cerca de 800 mil matrículas, contando escolas especiais e regulares, podemos concluir que a maioria desses alunos está fora da escola (MENDES, 2010).

Há uma tendência de privatização no setor escolar quando se trata da educação especial, principalmente as intuições filantrópicas e não-governamentais. O que evidencia um descaso do poder público em garantir a educação de crianças e jovens com necessidades especiais. A questão da educação brasileira não está ligada apenas

ao acesso de pessoas com necessidades especiais à escolarização. As poucas crianças e jovens que estão em alguma instituição escolar não estão recebendo uma educação adequada, por falta de recursos e despreparo dos profissionais envolvidos. Desse modo, “a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas” (MENDES, 2010, p. 106-107).

### 1.3 Legislação

A legislação possui bastante importância quando tratamos de deficiência, para assegurar os direitos dessas pessoas e por exercer grande influência na visão da sociedade em relação a elas. Ao longo dos anos, foram criadas leis que auxiliaram o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e na escola.

Em 1948, foi realizada a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, que foi o primeiro marco no âmbito legislativo internacional da educação especial. Apesar de não ser Lei, a Declaração é um documento de extrema relevância neste cenário. A Declaração trata-se de “um texto de referência ética que estabelece os direitos naturais de todos os seres humanos, independentemente de nacionalidade, cor, sexo, orientação religiosa, política” (CORRÊA, 2003, p.54). Podemos destacar alguns dos princípios da Declaração, como:

Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Este valor é inerente a sua natureza e às potencialidades que traz em si.

Todo ser humano tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação; de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar as experiências que lhes são oferecidas para desempenhar sua função social como pessoa e membro atuante de uma comunidade.

Todo ser humano, sejam quais forem as suas condições de vida, tem direito de ser tratado com respeito e dignidade (SEESP, 1995 apud Corrêa, 2003, p.55-56).

Em 1971, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU legitimou os direitos do deficiente mental e em 1975 aprovou os direitos das pessoas portadoras de deficiências. O ano de 1981 foi proclamado como o **Ano**



**Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)**, em decorrência do aumento do debate em relação aos direitos dos deficientes. Fato que incentivou a mobilização de pessoas com deficiência a se organizarem para lutar pelos seus direitos e reivindicar que o governo cumpra com sua responsabilidade (SANTOS, 2008).

Outro documento internacional que garante os direitos de pessoas com necessidades especiais é a **Convenção sobre os Direitos da Criança**, datado em 20 de novembro de 1989. Segundo Corrêa (2003), a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP) ressalta o Artigo 23, que estabelece:

Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais. Eles também, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada. Esta deve ser adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.

Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 20 do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual. Os Estados Partes promoverão, com o espírito de cooperação internacional, um intercâmbio adequado de informações nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, inclusive a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essa informação, a fim de que os Estados Partes possam aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, serão levadas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento (SEESP, 1995 apud Corrêa, 2003, p.56- 57).

Em março de 1990, vários países se reuniram na Tailândia e onde foi feita a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** que tem como finalidade satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos. A educação especial está

incluída no item 5 do artigo 3º, que consiste em garantir que todas pessoas com qualquer tipo de deficiência tenham acesso à educação.

Como resultado de uma conferência com representantes de noventa e dois países, na Espanha em 1994, foi realizada a **Declaração de Salamanca**. Ela argumenta a favor da inclusão de crianças com qualquer deficiência na escola. É nessa Declaração a primeira vez que aparece o termo necessidades educativas especiais. Essa expressão:

(...) refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças (...) (Brasil, 1997a, p.17)

No Brasil, em 1961 foi promulgada a **Lei 4.024 de Diretrizes e Bases**. O artigo 88º alega que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Essa lei é um marco das ações do poder público em relação a educação especial.

Em 1971, foi decretada a **Lei 5.602** a segunda **Lei de Diretrizes e Bases**. Em seu artigo 9º contém a definição do público da educação especial: alunos com deficiência físicas ou mentais, superdotados e os que estivessem com atraso escolar significativo levando em consideração sua idade.

A **Constituição Federal do Brasil de 1988** faz referência à educação especial no Capítulo III- Da educação, da cultura e do desporto, que afirma o dever do Estado de assegurar o atendimento especializado às pessoas com deficiência de preferência na rede pública regular de ensino.

A **Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação** de 1996 foi responsável por atualizar a Constituição em relação às necessidades da educação especial. O artigo 58º da LDBEN/96 reafirma que educação especial é uma modalidade de educação escolar e deve ser oferecida preferencialmente pela rede pública de ensino para pessoas com necessidades especiais. O artigo 59º da LDBEN/96 estabelece os alunos sejam atendidos de acordo com sua necessidade específica através de métodos apropriados garantindo a conclusão do ensino fundamental.

As **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** do ano de 2001, é um documento que estabelece a responsabilidade da escola e da

sociedade diante de pessoas com necessidades especiais. Este documento “tem por princípios fundamentais a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania” (GONÇALVES, 2006, p.16).

O **Decreto nº 6.571** de 17 de Setembro de 2008 declara que a União deve apoiar financeiramente os Estados e Municípios afim de estender a oferta do atendimento especializado aos alunos com deficiências físicas e intelectuais, além dos superdotados que estão matriculados na rede pública de ensino. No artigo 2º são especificadas as metas do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008)

Mais recentemente, o artigo 1º do **Decreto nº 7.611** de 17 de Novembro de 2011 estabelece que o Estado deve garantir a educação de pessoas com deficiência seguindo as diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições

privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011)

Ao nos depararmos com a quantidade de leis que garantem a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, podemos analisar o que tem acontecido de fato na realidade escolar brasileira. No próximo capítulo iremos tratar da inserção da educação musical e inclusão de crianças com necessidades especiais no âmbito regular de ensino.

## CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR

O ensino de música nas escolas regulares é de extrema importância para o aprendizado de todas as crianças e jovens. Concordamos com Lima (2003) quando afirma que a música é uma linguagem que faz parte da formação da personalidade do ser humano. Além disso, acreditamos que é uma ferramenta importante na inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas. É relevante conhecer como se deu a inserção da música na escola através dos anos, para que possamos entender melhor o cenário que vivemos hoje no Brasil.

Na primeira metade do século XX, o ensino da arte era direcionado para o domínio técnico e tinha a figura do professor como o detentor de toda sabedoria que iria então transmiti-la aos alunos. Por outro lado, muitas escolas brasileiras foram influenciadas pelo movimento denominado Escola Nova, já mencionado neste trabalho, que prezava a individualidade e desempenho espontâneo de cada aluno. A partir dos anos 30, o canto orfeônico dominou o cenário musical, desenvolvido pelo maestro e compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Em 1937, a ditadura se instaurou no Brasil e o canto orfeônico tornou a aula de música em teoria musical e memorização de peças que exaltavam a nação (GONÇALVES, 2006).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical. Nesse novo contexto, algumas escolas brasileiras incorporaram métodos, chamados ativos, como os de Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), Zoltan Kodály (1882-1967) e Carl Orff (1895- 1982). A liberdade de expressão, a diminuição de interferência dos professores e valorização da individualidade de cada criança ganhou força nessa época.

Em 1971, a Educação Artística que engloba educação musical, artes plásticas e artes cênicas, é incluída no currículo escolar, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71). Nas décadas de 70 e 80, os professores passaram a ter uma formação polivalente em arte para dar conta dos conteúdos das diferentes linguagens artísticas. Como consequência disso, a música desapareceu das escolas, pois o foco maior eram as artes plásticas. Em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) o ensino de Arte passa a ser obrigatório na educação básica. Contudo, esta lei não garantiu a verdadeira inserção da educação musical nas escolas.

Mais recentemente, em 19 de agosto de 2008 foi decretada a Lei 11.769/08 que garante a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas públicas. Porém, essa lei também veta o artigo 2º que diz que o conteúdo musical deve ser ministrado por um profissional com formação específica da área. Isso é um fator que dificulta o ensino de música de qualidade nas escolas. Pois se não é preciso ter uma formação em música para dar aula nas escolas, por que temos o curso de graduação de Licenciatura em Música? (PENNA, 2007).

Outra questão relevante a esse debate é que, com a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, o conteúdo musical pode ficar aprisionado em currículos pré-estabelecidos. Fazendo com que o ensino da música fique engessado como o resto das disciplinas e vire algo mecanizado, sem dar espaço para a liberdade de expressão das crianças.

Existem algumas concepções equivocadas sobre o ensino de música, reproduzidas por escolas e pela sociedade. Como por exemplo, justificar o ensino de música nas escolas para facilitar o aprendizado de outras disciplinas, ou então como ferramenta de entretenimento em festas escolares (SOBREIRA, 2008). Outra visão da aula de música é que seu objetivo é ensinar algum instrumento específico, o que significa que os alunos precisam ter técnica e virtuosismo para aprender música. E isso ainda está acompanhado pela visão do ensino tradicional de música, no qual são enfatizadas a leitura e a escrita musical (PENNA, 2007). Há também o pensamento de que música é uma questão de talento, portanto não é para todos (LOURO, [s.d.]). Esses fatores dificultam a real inserção da educação musical nas escolas regulares e também a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de música.

Podemos concluir que a lei não resolve os problemas que enfrentamos na valorização da educação musical e especial. Desse modo:

Enquanto o ensino não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir de suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória. [...] Não basta a lei. Um bom ordenamento legislativo, para obter sustentação, exige a inclusão e a integração de ações e vivências dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classes e das políticas de ensino para que o sentido real da educação musical seja atingido, propiciando-lhe uma dimensão funcional e uma aplicabilidade social (LIMA, 2003, p. 85)

Apesar dos avanços no campo legislativo, a educação musical ainda não é valorizada pela sociedade. A esse respeito Lima (2003) ressalta que a sociedade ainda relaciona a música ao lazer e não a entende como uma atividade profissional que necessita de pessoas especialistas na área. A autora ainda afirma que os educadores musicais não recebem o mesmo respeito do que profissionais de outras áreas. A música é uma linguagem que faz parte da formação do ser humano. É preciso que a sociedade tome conhecimento da importância da educação musical para que ela ganhe seu devido valor. Nesse sentido:

Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como ensinamento acessório não incorporado à totalidade curricular, quando comparado a áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional eficiente (LIMA, 2003, p. 84).

Um fato recorrente dentro das escolas é que a música é usada como meio para alcançar objetivos secundários, como desenvolver coordenação motora e a memorização. O ideal seria que o objetivo principal das aulas de música fosse desenvolvimento da sensibilização e habilidade musical. O foco deveria ser nos objetivos da educação musical e não nos objetivos secundários. Desenvolver a musicalidade, entrar em contato com diferentes instrumentos, assim como com sua própria voz, ampliar repertório musical e fazer música em conjunto são objetivos da educação musical.

Santos (2008) realizou uma análise de textos que tratam de experiências e pesquisas na área da educação musical especial. Nesses textos, os professores-autores relatavam as atividades propostas com alunos com necessidades especiais, assim como seus objetivos e metodologias utilizadas. A autora usou como critério a comparação entre o que é específico da educação musical e o que não é. Como resultado de sua análise, a autora concluiu que na maioria dos textos pesquisados, os objetivos dos professores eram secundários. Desse modo:

Quando o professor de música estabelece objetivos para suas aulas como: “melhorar aspectos de auto-realização e auto-estima”; “melhorar coordenação motora, a relação social, o desenvolvimento psicomotor e afetivo”; “imagem corporal, atenção, concentração, criatividade/imaginação, orientação espacial e temporal” e ainda o “amadurecimento do sistema nervoso central”, como vem exemplificado nos textos analisados, ele (o professor) não está se comprometendo com o processo pedagógico musical de seu alunado e sim utilizando a música como objeto auxiliar para desenvolver

aspectos psicológicos, sociais e habilidades outras, que não as musicais (SANTOS, 2008, p.57-58, grifos da autora).

Em relação aos alunos com necessidades especiais, o caráter pedagógico deve ser privilegiado e não o terapêutico e clínico quando tratamos da educação musical em escolas regulares. A aquisição de conhecimentos e habilidades musicais deve ser o foco principal da aula de música, sejam os alunos com necessidades especiais ou não.

Depois de esclarecer essa questão, ainda vale ressaltar que os objetivos secundários como: desenvolvimento da coordenação motora, concentração, memorização, auto-estima e socialização podem ser utilizados nas aulas de música, com a ressalva de não serem colocados em primeiro plano.

No ensino acadêmico é necessário que se valorize a expressão de várias linguagens, pois, no fazer musical, as pessoas podem se comunicar cantando, tocando e dançando. Desse modo as crianças podem encontrar outras formas de se expressar e se comunicar que não seja verbalmente. Concordamos com Betti et al. (2013) quando diz que a música é uma linguagem de expressão, sentimentos, ideias e saberes.

A partir de jogos e brincadeiras musicais o professor junto com as crianças pode construir o conhecimento musical de maneira lúdica e prazerosa. Atividades que desenvolvam a apreciação musical fazem com que o aluno entre em contato com diversos sons e gêneros musicais. Aprender a cantar e/ou tocar um instrumento são habilidades importantes a serem desenvolvidas nas aulas de música que possibilitam a interação musical dos alunos. A partir dessa reflexão, podemos concluir que a música pode ser uma ferramenta essencial no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades especiais.

A educação inclusiva foi considerada como proposta institucional a partir de dois encontros internacionais nos anos 90: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Educação Especial. Porém há pouco tempo que a questão da inclusão escolar tem sido considerada realmente importante. O processo de inclusão escolar acontece de forma lenta. Os alunos com necessidades especiais que estão inseridos em escolas regulares se deparam com preconceito, falta de acessibilidade e professores despreparados. Inserir um aluno com alguma deficiência na escola, não implica necessariamente na sua inclusão. Neste sentido Adeodato afirma:

A inserção pura e simples de alunos com NEE no ensino regular sem a devida estruturação e conscientização, não configura a



inclusão que é almejada. Isto, desconsidera que esta população necessita de uma atenção singular, que em muitos casos resume-se a um deslocamento do eixo dos processos de ensino, focando suas potencialidades e não em uma perspectiva homogeneizadora caracterizada como ensino de massa (2007, p.7).

A inclusão precisa do apoio da sociedade para que saia do contexto do papel, da legislação e se concretize em ação. Os alunos, a escola, família e a sociedade devem estar envolvidos para que a inclusão escolar realmente aconteça. E todos também serão beneficiados dessa relação com as crianças e jovens com necessidades especiais.

É importante entender que inclusão não significa ignorar as diferenças, deve-se sempre estar atento para que as identidades individuais não sejam abandonadas. Neste sentido: “se pretendermos uma escola inclusiva é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceito que reconhece e valorize as diferenças” (MANTOAN apud KEBACH; DUARTE, [s.d.], p.100).

A inclusão escolar é um processo complexo que envolve uma série de questões e de profissionais para que possa ser efetiva. A escola deve estar atenta às necessidades específicas de cada aluno para poder incluí-lo da melhor maneira possível e ajudar a prepará-lo para a convivência com a sociedade. Os professores não estão aptos para lidar com os alunos com necessidades especiais e isso gera um mal-estar em torno da inclusão escolar desses alunos. Entendemos que é difícil para os professores darem conta de um conteúdo programado, lidar com problemas de disciplina das turmas e ainda incluir esses alunos. Segundo Beyer (2005): “uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores” (apud GONÇALVES, 2006, p.31).

A educação musical é um recurso valioso no processo de inclusão. É necessário acolher as experiências de cada um dos alunos. É importante que o professor entenda e respeite o universo musical de cada criança, não impondo a sua própria cultura.

Consideramos de extrema relevância que o educador musical tenha conhecimento das especificidades de cada aluno com necessidades especiais para que possa fazer adaptações no manuseio de instrumentos ou no nível de exigência do aprendizado. A esse respeito, Moraes (2013) ressalta: “nas aulas de música as adaptações devem ocorrer a todo o tempo. Seja nas adaptações dos conteúdos para os

alunos com dificuldades cognitivas, ou na elaboração de adaptações para os alunos com um maior comprometimento motor (...) (p.3)”. Vale ressaltar a importância de conhecer as particularidades de cada aluno mesmo que tenham o mesmo atraso no desenvolvimento ou dificuldade motora. Não podemos achar que devemos tratar da mesma maneira todos os alunos dentro do espectro autista, por exemplo. Cada indivíduo é diferente do outro, por isso é necessário observar e respeitar a individualidade de cada aluno para poder adaptar a aula.

Muitas escolas até hoje reproduzem o modelo, no qual o professor é a figura principal que detém todo o saber e a criança está ali para absorver o conteúdo. Nesse modelo, não há a valorização das diferenças, tampouco dos saberes e interesses das crianças.

Desse modo, a educação musical, que poderia ser um ambiente de novidade expressiva e progresso criativo para todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem não contempla a liberdade de expressão, isto é, restringe-se a mais uma forma de transmissão de conteúdo (KEBACH; DUARTE, [s.d.], p.103).

Para que a inclusão escolar seja feita, é necessária uma flexibilização curricular. A avaliação pelo sistema de notas atrapalha a aprendizagem das crianças, pois é um sistema punitivo e nem sempre justo. A partir do ensino de música, as crianças podem aprender a cooperar e colaborar. Ao propiciar que a criança com necessidades especiais brinque, cante e toque junto com os outros, elas têm a possibilidade de participar cooperativamente em qualquer meio social que se encontram. Em um ambiente inclusivo, deve-se valorizar uma educação baseada na cooperação para a autonomia social das crianças. Se o ambiente escolar é baseado na competição e na reprodução sem o lado criativo e liberdade de expressão é muito mais difícil que a inclusão seja feita.

Desse modo, numa classe inclusiva deve-se propiciar uma educação voltada para a cooperação, para a autonomia intelectual; social e aprendizagem ativa, condições estas que proporcionam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como o aprimoramento profissional dos professores (KEBACH; DUARTE, [s.d.], p.107)

Quando o aluno possui o espaço para compartilhar suas ideias e experiências musicais, todos os outros aprendem juntos e a interação de torna mais rica. É nesse ambiente de troca e interação que o aluno com necessidades especiais é mais

facilmente incluído. É importante que os professores estejam preparados para propiciar o desenvolvimento da criança com necessidades especiais assim como sua inclusão na sala de aula.

É preciso repensar o ensino para que possa beneficiar a todos. A questão é respeitar as particularidades de cada aluno, com deficiência ou não e se adaptar às pessoas que possuem certas dificuldades. Nas aulas de música, é necessário que o professor procure atividades que vão auxiliar o processo de inclusão. Para isso consideramos de extrema importância que se conheçam as metodologias da educação musical, que são recursos significantes na inclusão de alunos com necessidades especiais. É sobre esse assunto que iremos tratar no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3: METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Consideramos de extrema importância que os professores de música conheçam as metodologias da educação musical para que possam ampliar o alcance do ensino de música. No processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, quanto mais ferramentas tiver, melhor. As metodologias são recursos valiosos no ensino de música em qualquer sala de aula, com alunos com necessidades especiais ou não.

Segundo Penna (in MATEIRO; ILARI, 2011) o ensinar é uma atividade complexa, em que o conteúdo (o que) que se ensina precisa de uma forma (como) para proporcionar uma aprendizagem significativa. Um necessita do outro, o conhecimento do conteúdo sem uma forma para ensiná-lo não funciona, da mesma maneira que a forma sem o embasamento do conteúdo também é inútil.

É através do modo de ensinar (como) que os educadores musicais podem adaptar as atividades de acordo com a turma e selecionar a melhor forma de ensinar um certo conteúdo. Nesse caso, o modo de ensinar são as metodologias da educação musical. Como já foi dito, consideramos importante que o professor de música tenha conhecimento das metodologias, porém estando sempre atento para não virar um mero executor de uma proposta que foi concebida anteriormente em outra época, talvez em outra cultura.

É significativo que os professores reflitam e avaliem a sua prática dentro da sala de aula, para poder ser flexível e fazer uma reapropriação de propostas metodológicas. Concordamos com Penna quando afirma que a adaptação das metodologias de acordo com as possibilidades do ambiente e dos alunos com quem trabalha é de extrema relevância no trabalho do professor (in MATEIRO; ILARI, 2011).

É importante encarar a aprendizagem como algo vivo, dinâmico que não pode ser congelado e ensinado sempre da mesma maneira. Além disso, vale ressaltar que se fixar em apenas uma metodologia não seria adequado para dar conta da diversidade de alunos e contextos educacionais diferentes.

As metodologias dão ao professor de música inúmeras alternativas para favorecer a melhor aprendizagem dos alunos. A fim de utilizar as metodologias da educação musical da melhor forma possível é necessário: conhecer o contexto cultural e histórico em que cada uma foi concebida; analisar as atividades propostas e

estabelecer relação com o ambiente no qual trabalha para poder fazer adaptações quando necessário.

Como o objetivo deste trabalho é discutir a utilização das metodologias em prol da inclusão de alunos com necessidades especiais, iremos analisar os métodos ativos, que se baseiam na vivência musical do aluno. Acreditamos que em um ambiente de troca de experiências musicais em que o aluno é parte ativa do seu processo de aprendizagem é que a inclusão pode ser mais facilmente realizada. Essas quatro metodologias que iremos analisar, além de serem ativas, serviram de base para muitas outras que vieram depois.

### 3.1 Émile Jaques-Dalcroze

Na primeira metade do século XX, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), compositor e pedagogo suíço desenvolveu seu método de educação musical. A Rítmica, como é chamado seu método, é baseado no movimento, em que os elementos da música são aprendidos por meio da movimentação corporal. Dalcroze deixou uma grande quantidade de composições e exercícios para serem utilizados de acordo com sua prática pedagógica, além de uma obra teórica com reflexões e ideias que fundamentaram suas descobertas (MARIANI in MATEIRO; ILARI, 2011).

A nova pedagogia desse século, conhecida como Escola Nova visava a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. Juntando essa nova visão com a *Körperkultur* (cultura do corpo) já iniciada no século anterior, fez-se o cenário no qual Dalcroze desenvolveu seu método de educação musical (MARIANI in MATEIRO; ILARI, 2011).

A Rítmica, criada por Dalcroze estabelece a relação entre corpo e mente. Para ele, a consciência rítmica pode ser intensificada por meio de exercícios que combinem a percepção física com a auditiva.

Jaques-Dalcroze constata que o movimento corporal tem uma dupla função : a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão (MARIANI in MATEIRO; ILARI, 2011, p. 32)

Para realizar os exercícios de Rítmica é necessário um espaço amplo para que as crianças possam se movimentar, correndo, pulando, andando e assim vivenciar

elementos musicais corporalmente. Para Mariani a questão corporal é muito importante, pois “para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física” (in MATEIRO; ILARI, 2011, p.40-41). O aluno vivencia sensorialmente não só o ritmo, como também altura dos sons, intervalos e cadências. O solfejo relativo também é utilizado nessa metodologia. Primeiramente é feito solfejo corporal para depois passar para o solfejo escrito. A Rítmica também propicia a memória, concentração e incentiva a criatividade.

O pensamento pedagógico de Dalcroze parte do princípio que a criança aprende participando ativamente e vai contra o ensino mecanizado no qual o conteúdo é transmitido do professor para o aluno. A nosso ver, isso resulta em um ambiente escolar de troca, de interação, onde as crianças são respeitadas e escutadas. Por isso, acreditamos que essa metodologia pode beneficiar os alunos com necessidades especiais. De acordo com Mariani “há escolas especializadas em Rítmica para alunos com necessidades especiais” (in MATEIRO; ILARI, 2011, p.45).

A improvisação vocal e corporal também está presente na proposta pedagógica de Dalcroze. Ao improvisar cada criança pode se expressar musicalmente, desenvolvendo sua autonomia e criatividade e tem a possibilidade de compartilhar com os outros sua produção musical. Acreditamos que essa interação auxilie na inclusão de crianças com necessidades especiais, pois as crianças aprendem a valorizar e escutar o trabalho do outro, conseqüentemente a respeitar as diferenças. Além disso, a movimentação muito utilizada nessa metodologia é um elemento de fácil acesso a qualquer criança, pois são explorados movimentos naturais, como correr, pular e balançar.

### **3.2 Zoltán Kodály**

Durante o século XX um dos pedagogos que teve grande destaque na área da edição musical foi Zoltán Kodály (1882-1967), educador e compositor húngaro. Em sua concepção a música faz parte da cultura do ser humano. Seu método usa como base a vivência do aluno para poder alfabetizá-lo musicalmente. A alfabetização musical engloba saber expressar, ouvir, ler e escrever música. Importante realçar que nessa metodologia, a vivência e sensibilização musical acontecem antes da introdução da escrita e leitura tradicional (SILVA, in MATEIRO; ILARI, 2011).

Nessa metodologia, a voz é utilizada como base para musicalização de crianças e adultos a partir de canções folclóricas nacionais, canções do universo infantil e melodias baseadas na música erudita ocidental. De acordo com Silva (in MATEIRO; ILARI, 2011) Kodály publicou 21 livros que compõe o seu método, que contém exercícios de solfejos melódicos e rítmicos. Cada livro é independente e os exercícios seguem em uma progressão de dificuldade.

Kodály observou que os intervalos de semitom são mais difíceis para as crianças cantarem afinadas, por essa razão, a escala pentatônica é utilizada como ponto de partida. Os alunos passam por várias etapas até chegar à leitura de altura absoluta: leitura relativa, a utilização do Dó móvel e a Manossolfa.

Um recurso muito importante na abordagem de Kodály é a utilização da Manossolfa, que é um série de gestos manuais que correspondem às alturas. Cada altura possui seu gesto específico. Os gestos são feitos no sentido vertical para que as alturas sejam representadas. A nota mais grave é feita embaixo, a próxima nota mais aguda em cima e assim por diante. A Manossolfa facilita a compreensão das alturas e torna o solfejo em algo concreto antes de ir para a leitura tradicional (SILVA, in MATEIRO; ILARI, 2011).

Vale ressaltar que o foco da aprendizagem não é a execução de intervalos musicais e sim estimular uma experiência musical, na qual o aluno possa desenvolver a percepção, performance vocal, memorização, além de diversos conteúdos musicais como fraseado, ritmo e dinâmica.

Essa metodologia pode ser interessante para o ensino de leitura e escrita musical para crianças com necessidades especiais, por tornar o solfejo em algo concreto e corporal antes de passar para o papel. Se o objetivo da aula de música for ensinar partitura, esse um método que pode facilitar a aprendizagem das crianças. Para algumas crianças com necessidades especiais a leitura musical é uma porta de entrada para o aprendizado musical. É importante ressaltar que isso depende de cada criança e da deficiência que ela tiver.

### **3.3 Edgar Willems**

No início do século XX, o pedagogo e compositor belga Edgar Willems (1890-1978) difundiu suas ideias sobre educação musical. Em sua concepção, a música faz parte da formação do ser humano, mesmo daqueles que não desejam se

profissionalizar na área. Émile Jaques-Dalcroze foi o primeiro a estabelecer a concepção da educação musical ativa e teve grande influência no trabalho de Willems (PAREJO in MATEIRO; ILARI, 2011).

Para Willems, a música se manifesta de maneira intrínseca em todo ser humano. Em sua concepção, a vivência musical é essencial na aprendizagem da criança. Ele estabelece uma correlação dos elementos musicais com elementos materiais e espirituais, em que o ritmo faz parte da fisiologia, a melodia da afetividade e a harmonia da cognição (PAREJO in MATEIRO; ILARI, 2011).

O canto também possui um valor especial na metodologia de Willems, pois abrange a melodia, o ritmo e a harmonia subentendida. Em seu método são utilizadas canções de diversas maneiras como: canções populares tradicionais; canções sobre o cotidiano; canções de intervalos; canções compostas sobre a escala pentatônica; canções ritmadas; canções para cantar fazendo gestos e canções improvisadas. Os instrumentos utilizados nessa metodologia são: flautas de êmbolo, sirene, e família de sinos de diversos tamanhos e alturas e carrilhão.

Importante ressaltar que para Willems existe uma clara distinção entre a musicalização e o ensino técnico de um instrumento. Para ele, o estudo de música deve começar pela iniciação musical, ao contrário do que se pensava na sua época que o ensino de música deveria ser aprender um instrumento específico. A iniciação musical segundo Willems é baseada em som e ritmo, utilizando os movimentos corporais naturais da criança (correr, andar, marchar, pular, girar, etc.) para depois obter a consciência musical.

Consideramos que essa metodologia pode ser benéfica para os alunos com necessidades especiais, pois parte do princípio que é pela vivência musical que a criança aprende. O canto está muito presente no pensamento pedagógico de Willems. Vale ressaltar que a utilização da voz talvez não funcione para todas as crianças com necessidades especiais, por que algumas não utilizam recursos verbais na comunicação. Por outro lado, pode ser que o canto ajude a desenvolver a fala dessas crianças.

Outra questão que acreditamos ser relevante na metodologia de Willems é o fato de pensar a musicalização sem o ensino de um instrumento específico. Como antes já foi dito neste trabalho, isso é algo que facilita a inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de música. A escolha de um instrumento pode excluir muitas crianças, por precisar de uma coordenação motora fina que muitas não



vão ter. Além disso, essa metodologia também utiliza a movimentação natural das crianças em sua musicalização.

### 3.4 Carl Orff

No decorrer do século XX, o alemão Carl Orff (1895-1982) criou sua proposta pedagógica. Sua metodologia tem como objetivo o ensino musical a partir da prática. Orff foi muito influenciado pelo trabalho de Émile Jaques-Dalcroze, que usava a expressão corporal como ponto de partida para o aprendizado musical. Sua proposta pedagógica tem como característica a junção de música e movimento. O movimento e a música acontecem simultaneamente. O som pode provocar um movimento e vice e versa.

Orff deixou como legado inúmeras composições e uma obra de 5 volumes concretizando seu método, chamada *Orff-Schulwerk-Musik für Kinder* (Obra escolar-Música para crianças). A *Obra escolar* surge a partir de canções infantis e folclóricas da Alemanha e da Áustria. Segundo Orff, as vivências musicais são significativas para o desenvolvimento da personalidade do ser humano. Essas experiências musicais das crianças podem propiciar o desenvolvimento artístico-musical na vida adulta (BONA in MATEIRO; ILARI, 2011).

A música na metodologia de Orff, é cantada, dançada e tocada pelas crianças, incorporando elementos da linguagem e do movimento. No que se diz respeito à linguagem, são usados os nomes próprios, rimas, poemas e canções infantis. Em relação a questão musical, são aplicados pequenos motivos melódicos, de três a cinco notas. No campo do movimento, as crianças exploram o espaço com o corpo, se deslocando de diversas formas embasadas por brincadeiras de roda e danças folclóricas. A improvisação também é marcante na metodologia de Orff. Ela é dividida em quatro categorias: improvisação melódica (tocada ou cantada); improvisação rítmica; improvisação idiomática (criação de texto) e improvisação de movimento (BONA in MATEIRO; ILARI, 2011).

O instrumental utilizado por Orff é composto por: plaquetas (xilofones, metalofones e jogos de sino) e percussão (bumbo, prato, triângulo, chocalho, maracas, clavas, pandeireta e baquetas). Todos esses instrumentos foram idealizados por Orff para sua proposta pedagógica. Os xilofones e metalofones possuem plaquetas

removíveis para poder adaptar a aula a cada faixa etária. São utilizados também a flauta doce e o canto.

Consideramos essa metodologia bastante relevante para a educação musical, por possuir diversas possibilidades de ensinar música. A criança aprender música cantando, dançando, tocando e improvisando. Os elementos utilizados nessa proposta pedagógica como o canto, brincadeiras de roda e movimentação, fazem parte do mundo infantil, portanto é mais fácil a aproximação das crianças com a música.

Além disso, acreditamos que a metodologia Orff pode facilitar o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. As brincadeiras de roda e danças folclóricas podem auxiliar na socialização e inclusão de todas as crianças nas aulas de música. A questão de repetição e imitação rítmica e melódica também está presente nessa metodologia, o que possibilita uma maior comunicação e interação de todos. A improvisação também pode ser muito proveitosa para todas as crianças, pois possibilita o desenvolvimento da criatividade e autonomia, além de ajudar muito na comunicação não-verbal musical de todos os envolvidos. Outro aspecto relevante é que o instrumental utilizado por Orff possui plaquetas removíveis, portanto possibilita que o professor possa adaptar os instrumentos de acordo com cada criança.

Como já foi dito, acreditamos que é muito relevante que o professor conheça as metodologias da educação musical. Vale ressaltar que o professor de música pode adaptar as atividades de cada metodologia de acordo com a cultura em que ele e as crianças de sua turma estão inseridos. É difícil uma metodologia conseguir dar conta da diversidade que se encontra em uma sala de aula do ensino regular. Por isso, consideramos importante utilizar as metodologias de forma conjunta e fazer adaptações quando o professor julgar necessário. Quando pensamos em uma sala de aula inclusiva, é valioso o conhecimento e uso de diversas ferramentas de ensino para que os alunos com necessidades especiais possam ser incluídos da melhor maneira possível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar quatro metodologias da educação musical para auxiliar a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. Com a finalidade também de atentar o professor de música sobre a importância de se ter atividades que o ajudem a lidar com uma sala de aula inclusiva. Entendemos que não é fácil um professor lidar com uma turma e ainda fazer com que a inclusão de crianças com necessidades especiais ocorra efetivamente. Por isso, quanto mais recursos e conhecimento sobre as necessidades de cada criança se tem, mais fácil é incluí-las nas aulas de música. Consideramos muito significativo que o professor de música tenha conhecimento sobre a educação especial, para que possa lidar da melhor forma possível com esses alunos.

A partir da literatura utilizada neste trabalho, podemos concluir que o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais ainda está longe do ideal. Em parte por despreparo da escola e da sociedade e em parte por um preconceito ainda existente que carregamos desde a Antiguidade. Foi possível observar que muitos avanços foram feitos no campo legislativo para garantir os direitos das pessoas com deficiência, entretanto o que ainda faltam são concretizar as leis em ações.

Outra questão que foi relevante a este trabalho foi a conclusão de que a música pode ser uma ferramenta importante na inclusão das crianças com necessidades especiais. Cabe ao professor de música conhecer metodologias e atividades que vão ajudar nesse processo. Vale ressaltar que é extremamente relevante que se façam adaptações das metodologias estudadas para que elas se encaixem na cultura dos alunos e do professor. Além disso, também é muito válido não se fixar em uma só metodologia, pois apenas uma pode não abranger a diversidade de uma sala de aula inclusiva.

Consideramos de extrema importância que crianças com necessidades especiais possuam qualidade no seu ensino, assim como sua inclusão na escola garantida. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a área da Educação Musical e que os professores de música possam encontrar recursos para assegurar a inclusão dessas crianças.

## REFERÊNCIAS

ADEODATO, Ademir. *A Musicoterapia como facilitadora da Inclusão Educacional*. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007. Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio Fernandes de. A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Interação*. Ano VII, v.1, n.2, [s.l.], p. 96-114, 2013. Disponível em <<http://portalamericas.edu.br/>> Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de diretrizes e bases da educação*. Disponível no site [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br),

BRASIL, *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais* – Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2 ed., Brasília, 1997a.

BRASIL, Resolução CNE/CEB No 17/2001, In: MONTE, Francisca R. et al, *Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro, *Educação especial*: v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

GONÇALVES, Martha Abrantes. *Educação musical e inclusão escolar: uma aproximação teórica*, 2006. Monografia (Licenciatura em Música), Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (Org). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. *Educação Musical e Educação Especial: Processos de inclusão no sistema regular de ensino*. [s.d.] [s.l.] Disponível em <<http://revista.ufr.br/>> Acesso em: 1 nov. 2015.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 81-83, mar. 2003.

LOURO, Viviane. *Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos*. [s.d.] [s.l.] Disponível em < <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com>> Acesso em: 20 jun. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves, “Breve histórico da educação especial no Brasil”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010, p. 93-109.

MORAES, João Lucio de. *A importância das adaptações pedagógicas no processo de musicalização de alunos com deficiências múltiplas*. In: XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Natal, 2013.

SANTOS, Claudia E. C. dos. *A Educação Musical Especial: Aspectos Históricos, Legais e Metodológicos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal de Rio de Janeiro.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.