

A EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DOS MÉTODOS ATIVOS COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Marlene Betzel Luxinger²
Dr. Wesley McDaniel Ferreira de Souza³

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre o ensino de música como um recurso para inclusão, cujo objetivo foi verificar se o ensino da música por meio dos Métodos Ativos de Educação Musical na Educação Básica se configura como um recurso de inclusão para alunos da Educação Especial, tendo em vista que a música se apresenta como uma forma de interação social que favorece as relações interpessoais e a convivência entre as diferenças. Metodologicamente foi feito um estudo de caso de natureza qualitativa com observação não participante e entrevistas com cinco professoras da educação básica e três pais/responsáveis de alunos da educação especial. A pesquisa realizada evidencia como acontece a inclusão de pessoas da educação especial, numa sala de aula de música, no que se refere á avanços como: interação social, aprendizagem, desenvolvimento da atenção, da fala, do ritmo e da audição.

Palavras chave: Educação Básica, Educação Inclusiva, Educação Musical por meio dos Métodos Ativos.

INTRODUÇÃO

Ainda no século XXI, é possível observar o quanto a questão da inclusão de pessoas da Educação Especial, tem sido um elemento de debate na sociedade, sendo o binômio exclusão X inclusão, um tema complexo no contexto social contemporâneo.

¹ Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado em Ciências da Educação com o tema: **Uma proposta metodológica: reflexão dos métodos ativos em educação musical como recurso para inclusão de pessoas da educação especial.**

² Mestranda em Ciências da Educação pela SAINT ALCUIN OF YORK ANGLICAN COLLEGE, linha de pesquisa: Educação Inclusiva. Pós-graduação em Artes na Educação e Psicopedagogia pela Faculdade de Educação em Vitória/ES (*Latu Sensu*). Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical pela Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” – FAMES – mbluxinger@hotmail.com.

³ Doutor em Antropologia (Doctorate of Anthropology) FUUSA - Florida University, Miami, FL – Estados Unidos, 2015. Mestre em Antropologia (Master of Anthropology) FUUSA Florida University - USA, 2012. Bacharel em Teologia (Bachelor of theology), Assembly Of Good Church Manancial, Baca Raton, FL – Estados Unidos, 2010. Bacharel em Teologia (integralização: reconhecimento do curso de Teologia junto ao Ministério de Educação e Cultura do Brasil), Faculdade João Calvino – Barreiras, BA – Brasil, 2013. Bacharel em Psicologia (CRP – 16/4779), ESBAM – Escola Superior Batista do Amazonas, Manaus, AM – Brasil, 2016. Especialização em Psicopedagogia Institucional, FARJ – Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe, BA – Brasil, 2017. Especialização em Ciências da Religião FARJ, Riachão do Jacuípe, BA – Brasil, 2017. Especialização em Psicologia Hospitalar, IESMIG – Instituto de Ensino Superior em Minas Gerais, Sabinópolis, MG – Brasil, 2019 – dr.wesley@outlook.com.br.

Partindo dessa compreensão, a proposta deste artigo se constrói com base na importância de se pensar meios para garantir a inclusão de alunos da Educação Especial nas classes do ensino regular, entendendo essa inclusão como forma de promover a igualdade de condições e possibilidades de usufruir os direitos sociais.

Neste sentido, apresentamos aqui a educação musical por meio dos métodos ativos, como um recurso possível para a inclusão de pessoas da educação especial, nas salas de aula do ensino regular, partindo do pressuposto de que, por meio da música, as pessoas encontram liberdade para se expressar e manifestar a sua criatividade. A música se torna então, mais uma forma de comunicação e interação social, favorecendo as relações interpessoais e a convivência entre as diferenças, possibilitando assim, uma melhora na qualidade de vida desses sujeitos e a garantia de seus direitos.

O objetivo da pesquisa foi verificar se o ensino da música por meio dos métodos ativos de educação musical na Educação Básica se configura como um recurso de inclusão para alunos da Educação Especial. E, se justifica pela necessidade de se pensar meios para garantir a inclusão desses alunos no ensino regular.

Acredita-se ainda, que a mesma pode contribuir para a reflexão na formação de professores em escolas de ensino regular, como uma das possibilidades para inclusão. Também, a educação musical pode aqui, se constituir num importante espaço de experimentação das diferenças, possibilitando vivências singulares dos sentidos, do corpo, das emoções, das relações, do outro, e assim, a compreensão e a aceitação das diferenças como parte dos pares.

Para este trabalho, buscou-se identificar como acontece a inclusão de crianças da educação especial numa sala com aula de música e compreender como acontecem as práticas de ensino e aprendizagem por meio dos métodos ativos de educação musical, bem como se a formação dos professores/as é adequada. A partir dos dados coletados verificou-se a eficácia desses métodos na inclusão de crianças com algum déficit, bem como, o quanto os professores/as estão preparados para este trabalho.

A metodologia da pesquisa consiste em dois eixos. O primeiro é baseado numa pesquisa bibliográfica com o propósito de dar sustentação teórica focando o ensino de música como meio para inclusão de pessoas com deficiência, e o segundo foi feito um estudo de caso de natureza qualitativa, por meio de observação não participante, entrevista com três pais/responsáveis de alunos e cinco professoras de música da educação básica que tem em suas salas de aula crianças da educação especial.

Durante o século XVIII, ideias como: liberdade e Progresso, Tolerância e Fraternidade, separação da Igreja-Estado e um Governo Constitucional, fizeram com que, se iniciasse um período de pensamento voltado às práticas assistencialistas.

Nesta mesma época, durante o período Imperial no Brasil, começa-se a pensar no direito à educação para todos os brasileiros, menos para negros e escravos alforriados, como se pode constatar no artigo 179 parágrafo XXXII da Constituição de 1824, essas pessoas não estavam incluídas nesse “todos”, pois negros, escravos alforriados e deficientes não faziam parte desta população. Adotando o pensamento assistencialista, em 1854, Dom Pedro II instituiu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1891 passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, a partir de então, foram aparecendo de forma bastante tímida, outras escolas voltadas à assistência aos deficientes (BRASIL, 2010).

Conforme Valera (2015) dialogando com Jannuzzi (1985) e Mazzotta, (2005), no ano de 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje chamado Hospital Juliano Moreira, iniciou-se a assistência aos deficientes mentais e é considerado uma das primeiras instituições voltadas ao atendimento médico-pedagógico. Em 1887, foi fundada a Escola México, na cidade do Rio de Janeiro, que atendia também pessoas com deficiência visual e física.

A partir desse momento, percebe-se o início da influência médica no contexto educacional voltado às pessoas com deficiência. As escolas especiais estavam baseadas em ações clínicas, fundamentada no pensamento de que as deficiências deveriam ser tratadas como doenças. Surgindo assim duas vertentes: uma médico-pedagógica e outra psicopedagógica (JANNUZZI, 2004).

Com este mesmo pensamento, Loureiro (2006), corroborando com Jannuzzi (1985), diz que surgem espaços para que essas pessoas tivessem um melhor atendimento pedagógico, como: em 1925, a Escola Estadual São Rafael (MG), dedicada à educação escolar dos deficientes visuais, em 1935, a Escola Estadual Instituto Pestalozzi (MG) especializada no ensino direcionado ao deficiente mental e auditivo e em 1954, passou a fazer parte da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE.

Em 1961 a inserção desses alunos em sala de aula aparece pela primeira vez na LDB 4024, que diz que a educação é direito de todos e aos “excepcionais”, porém, garante acesso escolar, apenas aos que for possível se encaixar no sistema geral de ensino, dizendo que: “A educação é um direito de todos, e será dada no lar e na escola (Artigo 2º); [...] A educação dos

excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-lo a comunidade” (Artigo 88).

Nos anos seguintes, no que se refere ao processo de efetivação da inclusão de educandos com deficiências, vários acordos internacionais e as políticas públicas adotadas no Brasil, trouxeram um aumento considerável ao acesso à educação regular para esse público.

Nesse interim várias leis nacionais e internacionais contribuíram para estabelecer os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, entre elas destacamos a Constituição Federal do Brasil de 1988, Art. 205 que diz, “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 99). Afirma ainda, que o ensino deve ser fornecido, preferencialmente, na rede regular de ensino, com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Mais adiante, um marco internacional no que diz respeito aos direitos dessas pessoas, foi a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, assinada em 2007 e ratificada pelo Brasil no ano de 2008, que tem como propósito, conforme afirma em seu artigo 1º, “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2010, p. 21).

Outro documento importante para a inclusão foi Declaração de Salamanca (1994), que diz que as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]” (UNESCO, 1994, n/p).

A Lei 9394/1996, em seu Art. 58, defende a participação e o direito de todas as pessoas com alguma deficiência ou déficit no sistema regular de ensino.

Não menos importante para a inclusão nas instituições de ensino brasileiras foi a lei 13.146/2015, a qual enfatiza que todas as escolas deveriam se adequar, para receber todas as pessoas dentro de suas salas de aula, sem custos a mais para seus familiares, bem como, as práticas pedagógicas atender a todos.

Percebe-se um bom respaldo legal com as leis brasileiras, onde se verifica grandes avanços no tema inclusão, embora no cotidiano as escolas ainda enfrentem numerosos desafios, como: falta de acessibilidade, de adequação do currículo e do material didático centrado no aluno, turmas com muitos alunos e o professor/a não dá conta de atender a todos, falta de preparo dos professores/as, entre outros, para garantir o direito ao ensino dos alunos da Educação Especial.

Para que a inclusão possa se concretizar é imperativo encontrar elementos eficazes e apropriados para conduzir esta ação, de forma que não ocorra apenas uma mera "inserção" de alunos no contexto escolar, sem saber o que deve ser feito ou acreditando que o sujeito sozinho se adapte às condições da escola e da forma como ela está constituída. Então, como as escolas de ensino regular poderiam tornar real a inclusão de todos os alunos, considerando as diferenças, respeitando e acolhendo a todos?

Neste sentido, a pesquisa pretende apresentar a música sob a proposta dos métodos ativos como um elemento facilitador ao processo de inclusão e o ensino da música como estratégia para promover experiências inclusivas produtivas, no contexto da Educação Básica.

A educação musical como recurso para a inclusão

Partindo de pesquisas dos referidos métodos ativos de educação musical e a prática dos mesmos, em sala de aula. Constatamos que a educação musical por meio dessas propostas pode proporcionar experiências de interação eficaz, aumentando a contribuição e a colaboração de cada aluno participante.

Esses são métodos recomendados para a prática coletiva de ensino e aprendizagem musical, pelo fato de dar ênfase na cooperação criativa e ativa de cada aluno, sem cobrar-lhe "talento", aqui todos podem participar. Conforme Kebach e Duarte (2012, p. 106), "[...] A experiência do fazer, interpretar e apreciar enriquece o mundo do aluno com necessidades educativas especiais em termos lúdicos e estéticos [...]". Por meio da educação musical, da apreensão das informações musicais, podem-se trabalhar os pontos da percepção auditiva e rítmica, da psicomotricidade, lateralidade, noção espacial, entre outros.

Ao dar à oportunidade a criança de brincar, explorar, pesquisar e conhecer de forma lúdica e prazerosa o conteúdo musical, proporcionamos-lhes possibilidades variadas de ampliar os seus horizontes de socialização, autonomia, conhecimento e aprendizagem, cooperando com os colegas, dando sugestões e sentindo-se parte do grupo no qual está inserido, de forma efetiva e no mesmo nível dos colegas. Nesses momentos acontecem trocas e manifestações de carinho, cuidado por parte dos colegas, ditos "normais", além de equilíbrio psicomotor, melhora da linguagem, da atenção e percepção.

Kebach e Duarte (2012, p. 107) argumentam que os indivíduos da educação especial, vivenciam essas trocas que são fundamentais para a sua inclusão nos grupos em que convivem, assim, "[...] numa classe inclusiva deve-se propiciar uma educação voltada para a cooperação, para a autonomia intelectual, social e aprendizagem ativa [...]", pois estas práticas

favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. As autoras continuam dizendo que a prática ativa no ensino deve estar em todas as classes e disciplinas, onde se encontra pessoas da educação especial, pois há certas deficiências em que a “expressão verbal”, não será totalmente desenvolvida, “[...] E, vamos mais além ainda: nem todos gostam de falar. Algumas crianças se expressam muito melhor desenhando, dançando, fazendo poemas ou cantando [...]”.

Nesse sentido, a aula de musicalização sugerida pelos métodos ativos contribui para o desenvolvimento de forma efetiva de alunos da educação especial, pois oferece atividades que oportunizam aos indivíduos, além do prazer, percepção rítmica e auditiva, coordenação motora e equilíbrio. O Método Willems de Educação Musical, foca a sua proposta no desenvolvimento auditivo, com muita exploração sonora de instrumentos musicais e objetos sonoros em geral, a discriminação desses sons, leva o indivíduo a uma percepção auditiva muito boa. A audição é a pérola do método Willems e é o elemento que o diferencia dos outros pedagogos.

Conforme ele mesmo dizia, o desenvolvimento da audição é elemento indispensável ao aperfeiçoamento musical do aluno. “A música, arte sonora que é, se direciona ao ouvido, a audição interior, necessitando por isso da atenção; o constante exercício e aperfeiçoamento do ouvido musical, contribui cada vez mais para a aquisição da atenção e o hábito da concentração”. (ROCHA, 1990, p.36).

Moreira (2005, p.105) diz ainda, que esta proposta tem muitas características de Dalcroze, pois, ressalta a importância do movimento na aprendizagem e, que “[...] O método Willems também foi planejado para atender alunos deficientes ou considerados de desenvolvimento lento, isto é, com a aprendizagem defasada em relação a outros alunos da mesma faixa etária”.

Já o Método Kodaly de Educação Musical chama a atenção para a canção, e a nossa experiência na Pestalozzi, nos fez perceber que pequenas canções podem melhorar a articulação da fala, tendo uma melhora significativa com a prática do canto. Kodály também destacou que o canto é ferramenta importante como base inicial da formação musical, desde a mais tenra idade e que a cultura musical têm raízes na escola e que esta é quem deveria proporcionar tal cultura (SZÖNYI, 1996). Em 1941, Kodály fez a seguinte afirmação: "A verdadeira base da cultura musical não consiste de modo algum no aprendizado obrigatório de um instrumento, mas na prática do canto" (SZÖNYI, 1996, p. 17).

Kodály disse ainda, que a participação ativa é o melhor caminho para se conhecer a música verdadeiramente e que as músicas tradicionais da cultura nacional, é que deveriam ser

utilizadas prioritariamente no ensino musical, respeitando a faixa etária e a capacidade intelectual dos alunos. Além disso, ele orientou que a canção e o movimento devem estar juntos nos jogos tradicionais (SZÖNYI, 1996).

No Método Dalcroze a prioridade é o ritmo e o movimento, para Dalcroze o corpo é o instrumento natural para o estudo do ritmo. E, os ritmos naturais do corpo (batimentos cardíacos, respiração, caminhar, etc.) precisam se conectar ao ritmo da música. Baseado no princípio, evidente por si mesmo, de que a música e movimento são inseparáveis, e também, nas observações das dificuldades apresentadas por seus alunos. Ele elaborou o método denominado Eurritimia, este pode ser assim resumido: educação do corpo para lidar com problemas rítmicos apresentados pela música.

Em suas observações e pesquisas, identificou alguns problemas aos quais ele denominou de *arritmia musical*, que são:

- incapacidade de manter um movimento durante todo o tempo necessário para sua execução normal;
- não conseguir executar um movimento que exija alteração de andamento;
- falta de controle dos movimentos;
- não conseguir perceber onde se inicia e termina um movimento;
- não saber realizar mudança de movimentos; etc., (RODRIGUES, s/d.).

Segundo Dalcroze, é de ordem física a causa da arritmia musical e se relaciona com a neurofisiologia. Ele menciona três problemas dessa ordem:

1) falta de capacidade cerebral para ordenar, de forma rápida, aos músculos responsáveis pela execução do movimento. Essa perturbação se situa em nível de emissão. Pois esta se relaciona com a incapacidade dos indivíduos de executar ordens, dentro do tempo que têm à sua disposição;

2) ausência de capacidade do sistema nervoso para transmitir ordens sem se confundir quanto à direção. Essa perturbação se situa no nível da *transmissão*: nestes indivíduos, o cérebro concebe normalmente o ritmo, mas os membros, que seriam capazes de executá-lo, não o conseguem, porque o sistema está perturbado;

3) falha na capacidade dos músculos para executar o movimento conscientemente. Nestes indivíduos, os membros são capazes de executar as ordens cerebrais, mas por ansiedade ou falta de treinamento, não conseguem cumpri-las satisfatoriamente.

Independente da causa, para Dalcroze, a arritmia musical é fruto da falta de harmonia e coordenação entre a concepção e a execução do movimento. Ele propõe cinco tipos de exercícios para ajudar a superar o problema da arritmia musical:

1) exercícios que exigam dos músculos execução precisa das ordens do cérebro, como ordens de iniciar e interromper o movimento;

2) exercícios que buscam a automatização de séries de movimentos e seus múltiplos encadeamentos;

3) exercícios que ensinam a união de movimentos automáticos com movimentos voluntários diferentes;

4) exercícios que orientam a eliminação de gestos inúteis ou excedentes em toda a ação motora;

5) exercícios que tendem a individualizar as sensações musculares e a aperfeiçoar o sentido das atitudes (RODRIGUES, s/d).

Todas as práticas propostas visam à utilização ativa dos sentidos para responder imediatamente aos estímulos, ou seja, reagir espontânea e rapidamente ao ritmo, sentindo, pensando, vendo e ouvindo ao mesmo tempo. Por esse motivo, o *ouvir* é a chave para que o aluno possa experimentar o ritmo corporal. A sensibilidade ao som determina a sensibilidade à resposta física, sobre esse assunto Dalcroze (1926) disse:

No meu modo de ver, a educação musical deveria basear-se por completo na audição, ou em todo caso na percepção do fenômeno musical - mediante o ouvido que se acostuma a captar as relações entre notas, tonalidades e os acordes e o corpo inteiro, por meio de exercícios especiais, iniciando-se na apreciação da rítmica, a dinâmica e os coloridos agógicos da música (apud RODRIGUES, s/d, p. 2).

Dalcroze diz ainda, o ritmo musical precisa de três elementos para sua plena realização: tempo, energia e espaço. E, o aluno precisa tomar consciência desses três elementos e aprender a utilizá-los na proporção correta, o que resultará em prazer e satisfação (RODRIGUES, s/d).

Em relação à escola e aos professores/as Dalcroze diz, “A pedagogia é uma arte e a arte é o mais ativo dos educadores [...]” (RODRIGUES, s/d, p.4). Ele orienta que o docente deve criar um espírito de classe e procurar penetrar nas mais diversas personalidades de seus alunos. Desse modo, enfatiza que é obrigação do educador/a contribuir para o desenvolvimento do temperamento musical e do sentido estético dos estudantes. Dalcroze enfatiza que toda sensação deve gerar um pensamento. Outro princípio é: a educação não consiste em criar no aluno qualidades que ele não possui, mas ajudá-lo a tirar proveito das que possui.

E ainda sobre processo de ensino o educador/a deve compreender a distinção entre instrução e educação. A instrução é passiva, e diz respeito ao acúmulo de conhecimento; a educação é ativa e opera sobre a vontade coordenando funções vitais. Quanto aos alunos,

Dalcroze entende que seus temperamentos variados devem ser levados em conta pelo professor/a, ao elaborar os exercícios e que os mesmos não devem ser escolhidos ao acaso. Além disso, as atividades devem conter os princípios musicais a serem ensinados (RODRIGUES, s/d).

De acordo com Moreira (2005), o compositor alemão Carl Orff em sua proposta de educação musical desenvolveu com seus amigos Curt Sachs e Karl Maendler, instrumentos para a prática musical, que se chama hoje de “instrumental Orff”. Esse conjunto é composto por instrumentos de percussão, como: tambores, maracas, pandeiros, pratos, chocalhos, platinelas e instrumentos de placas, que são os xilofones e metalofones, entre outros instrumentos como: violas da gamba e flautas doces.

Orff contribuiu com o seu método abrindo cursos para o ensino de crianças, o qual conceituou como “música elemental”, um trabalho que priorizava música arranjada sobre elementos simples, que as crianças poderiam executar. Assim como os pedagogos Dalcroze, Willems e Kodály, o ponto de partida da sua prática era o movimento, o desenvolvimento rítmico e da fala, que englobava as palavras, rimas, provérbios, parlendas, elementos estes, que estruturavam a base melódica de suas canções.

Outra prática de Orff eram as atividades musicais proposta por meio de jogos e improvisações, de forma lúdica e prazerosa, antes que qualquer forma de teoria da música e que envolvessem outras linguagens artísticas, como a dança e artes plásticas, etc., estimulando assim, a criança a expressar-se, por meio de repetição e imitação, adicionando a essa prática a criatividade e a improvisação. Entre os anos de 1930 e 1933, Orff compôs os cinco volumes da *Schulwerk*,⁴ uma coletânea de peças especialmente escritas para os educandos, onde o conteúdo de cada volume visava a atender os alunos de forma gradativa.

Os quatro pedagogos citados, defendem que as atividades aplicadas numa aula de música devem ter como objetivo, a sensibilização musical coletiva, por meio de parlendas, canto coral, brincadeiras sonoras, exercícios de ritmo e movimento, audição, apreciação musical, criação e expressões melódicas e rítmicas, jogos variados, prática de instrumentos de percussão, entre outros. Sem deixar de observar o interesse, a forma como cada aluno aprende e o nível de dificuldade do exercício que será aplicado, para que todos possam participar de forma confortável.

Ainda, não se pode esquecer que na metodologia ativa de educação musical a ação precede a compreensão. O professor/a deve ser um observador e levar em consideração que,

⁴ “Trabalho escolar”, em alemão. A obra que foi revisada entre 1950 e 1954.

“[...] mais importante do que impor a aprendizagem de um conteúdo sem sentido, é o fato de o aluno ter a oportunidade de se expressar musicalmente e se sentir autorizado a fazê-lo [...]”, (KEBACH e DUARTE, 2012, p. 108). As autoras continuam afirmando, que é exatamente o fazer do ser humano que o induz a construir a compreensão de um conteúdo, logo, é natural que “[...] todos os envolvidos em um processo de musicalização coletiva, [...], terão a oportunidade de se desenvolver musicalmente e utilizar a música como forma de expressão, já que há espaço para a ação de todos, sem exceção”.

Kebach e Duarte (2012, p. 108) dizem ainda, para que a educação inclusiva aconteça de fato, as escolas precisam transformar esses espaços, em ambientes vivos e de acolhimento verdadeiramente inclusivos “[...] onde todos os sujeitos são acolhidos, indiscriminadamente, e seus desejos e interesses sejam levados em conta [...]”. Assim, é fundamental que a música seja incluída nos currículos escolares, pois pode ser um recurso a mais para se promover cultura, várias formas de expressão, além de incluir pessoas da educação especial, em suas mais variadas formas de manifestação e patologias.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida foi um estudo de caso, que para Gil (2002, p. 55) os objetivos “[...] não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Assim, os procedimentos metodológicos abordados foram, além de levantamento bibliográfico, entrevistas em forma de questionário fechado, entrevista de forma semiaberta, observação não participante com visitas na instituição pesquisada.

O local de estudo visitado e observado foram turmas do curso de musicalização da Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” – FAMES. A população pesquisada foram alunos da Educação Especial (entre seis a doze anos de idade), que frequentam esse curso.

Já a amostra da pesquisa contou com a participação de cinco professoras da Educação Básica, sendo duas professoras de uma escola privada do Município de Vitória/ES, que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental, duas da rede Municipal de Vitória/ES, sendo que uma atua na Educação Infantil e a outra nas Séries Iniciais do Ensino fundamental, uma professora da rede Municipal de Fundão/ES, que leciona no Ensino Médio.

Dois dessas professoras da rede Municipal de Vitória/ES e uma da rede privada de educação, também são professoras do Curso de musicalização da FAMES (instituição estadual).

Com intuito de atingir os objetivos propostos optou-se pelo viés de abordagem qualitativa, pois, segundo Lakatos & Marconi (2004, p. 269), ela “[...] Fornece análise mais detalhada sobre as investigações [...]”.

Quanto ao fim, a pesquisa foi de caráter exploratório. Sobre o mesmo, Gil (2002, p. 42), diz que tem “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”, na fase exploratória acontece um contato maior entre pesquisador e o objeto pesquisado. Desse modo, podendo também determinar uma visão generalizada dos fatos, pois o tema escolhido incluindo música como recurso de inclusão, tem sido pouco estudado no meio acadêmico. Ainda tem como pretensão, se familiarizar melhor com o tema, além, de contribuir para fomentar futuras pesquisas sobre o assunto.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados na pesquisa, a observação não participante, questionário via e-mail para as professoras que participaram da pesquisa e entrevistas com três pais de alunos da Educação Especial.

As observações foram feitas de acordo com a necessidade no decorrer da pesquisa, em especial para elucidar questões do questionário. Para Lakatos & Marconi (2004, p. 275), “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade [...]”. Diz ainda, que não é somente ver e ouvir, mas, analisar lances ou elementos do universo da pesquisa.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, foi enviada a instituição pesquisada na pessoa do seu diretor geral uma carta pedindo autorização para observar as aulas de musicalização e os processos de ensino envolvendo alunos da educação especial. Além da observação foram entrevistados as professoras e alguns responsáveis pelos alunos.

Os pais e as professoras que participaram das entrevistas as fizeram livremente, sem a assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido, pois acharam desnecessário, foi assegurado aos mesmos que não teriam seus nomes publicados na pesquisa.

Quanto aos procedimentos, no primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações de mestrado e documentos relacionados à políticas públicas de inclusão, de acordo com Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”.

No segundo momento para coleta de dados, a pesquisa se deu no campo empírico onde aconteceu a observação não participante, conforme Lakatos & Marconi (2004, p. 276-277),

“O pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem integrar-se a ela. [...] Age como espectador”. Também foram distribuídos questionários via e-mail para cinco professoras que atuam na Educação Básica e entrevista com três pais de alunos da educação especial, além das observações feitas em salas de aula, ensaios e concertos apresentados pelos alunos do curso de musicalização da FAMES.

A análise dos dados foi alcançada com base no método fenomenológico, fazendo-se uma comparação entre os dados do fenômeno e a fundamentação teórica relacionada aos Métodos Ativos de Educação Musical e a Educação Especial. Segundo Heerdt (2007), analisar é sumariar as observações, de modo que se permita responder à problemática com o objetivo de interpretação, que é a procura do sentido mais amplo para as respostas, fazendo uma relação com os conhecimentos previamente verificados.

Percebe-se então, que a análise de dados foi de suma importância, pois é por meio dela que a pesquisa tornou-se uma investigação alicerçada, uma vez que na verificação, os dados tornaram-se fatos e apontamentos revelados para concretizar os objetivos da pesquisa. A análise de dados teve como norteadores o referencial teórico, o questionário, a entrevista e as observações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui foi exposto parte do material coletado, por meio de entrevistas e observação não participante, bem como a análise desses resultados, fazendo comparação com a revisão bibliográfica, no que se refere música e inclusão. Três das professoras participantes da pesquisa além de trabalhar na rede regular de ensino, atuam também como professoras do curso de musicalização da Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” – FAMES.

Todas as professoras são licenciadas em música e atuam a mais de 10 anos como professoras da educação Básica. Os alunos observados no curso de musicalização da FAMES estão na faixa etária entre seis a doze anos de idade. Para garantir o anonimato dos alunos em questão, optamos por substituir seus nomes por letras do alfabeto.

Parecer dos Pais/Responsáveis

Quando abordamos a questão, sobre se haviam percebido alguma mudança depois que seus filhos começaram a estudar música, ambos responderam que sim, e qual seria essa mudança, o pai do aluno A disse que melhorou a socialização e a coordenação motora, a mãe

do aluno B e o pai do aluno C disseram que melhorou a socialização, a coordenação motora, o rendimento escolar e a fala.

Corroborando com os pais entrevistados, Louro (2006 p. 27) diz que se pode observar que além da aprendizagem musical, os alunos da Educação Especial podem melhorar a sua vida em vários aspectos, e diz ainda, que quando a educação musical é ministrada por profissionais informados e cumpridores da sua função “[...] educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social [...]”.

Ao serem questionados sobre o que eles achavam da música se configurar em mais um recurso para inclusão de pessoas da educação especial. Ambos foram unânimes em dizer que sim, que a mesma deve ser mais um recurso para inclusão. Para Louro (2016, p. 9) “[...] a inclusão deve perpassar todos os segmentos sociais; sendo assim, a área da educação musical não pode ficar à margem da discussão [...]”.

Também foi questionado se a Educação Musical deveria constar na grade curricular das Escolas Públicas e Privadas do ensino regular, todos os pais disseram que sim e que seria muito bom para os alunos. Para Louro (2006, p.18) nesse âmbito entende a importância de se pensar “[...] sobre outras possibilidades educacionais, tais como a música, por exemplo, pois certamente as manifestações artísticas integram a educação e trazem benefícios imensuráveis para a formação de todo indivíduo”.

Sobre a questão de os professores/as estarem preparados para trabalhar com o público alvo da educação especial, houve unanimidade dos pais em dizer que parcialmente. Em relação à preparação de professores/as, Louro (2006, p. 42) argumenta sobre o “[...] mau planejamento, erro na utilização dos métodos, formas inadequadas de motivação, falta de informação, entre outros [...]”, diante do exposto, ressaltamos o quão é importante para o professor/a, estar sempre buscando informações e qualificação na sua área de atuação, para uma abordagem mais eficiente, tanto para alunos com algum déficit, quanto para os alunos ditos “normais”, pois todos temos alguma deficiência em alguma área.

Pedi aos pais que falassem mais sobre educação musical e inclusão, formação de professores/as e etc. O pai do aluno A disse: *“quando os professores são motivados pelo amor ao que fazem, ensinam de forma mais leve, (não é um peso). Quando se torna um peso o ensinar é um fardo para todos. Muitas vezes machucam a família inteira”*. A respeito dessa questão, Louro (2006, p. 38) diz que o professor/a além de conhecer bem o aluno, deve ter bom senso ao “[...] traçar um modo de alcançar seus objetivos da maneira mais eficiente

possível. Isto requer paciência, dedicação e amor aos seus alunos [...]", ou seja, o professor/a precisa gostar do que faz, para que a sua profissão não seja um fardo.

Parecer das professoras

Ao serem questionadas sobre a importância dos métodos ativos de educação musical se configurarem como mais ferramenta para inclusão de pessoas da educação especial. Todas as professoras foram unânimes em responder que sim, pois a música se configura num importante recurso para inclusão dessas pessoas. Morais (2012, p. 55) corroborando com Arce (2002a), diz que "A ação e a atividade viabilizam os processos de exteriorização e interiorização, em lugar das palavras ou dos conceitos [...]", teoria esta, que defende os pedagogos da educação musical ativa. Diante do exposto, conclui-se que é mais um tema para debate na comunidade escolar visando à inclusão desse público alvo.

Ainda perguntamos se são importantes. Por quê? Observou-se que dentre as entrevistadas, três professoras responderam que os Métodos Ativos de educação musical, visam o desenvolvimento cognitivo, motor, atenção, memória, concentração e consciência corporal na criança. Apenas uma respondeu que os mesmos, potencializam a aprendizagem do aluno e outra que desperta o desenvolvimento psicológico, afetividade e autocontrole na criança.

Janasson e Louro (2016, p.221) falando sobre a função da educação musical no trabalho psicomotor da criança, dizem que o educando "[...] além de aprender música, tem a chance de trabalhar questões relacionadas ao seu desenvolvimento, o que pode contribuir para a diminuição das estereotípias e melhora da tonificação do corpo, e ainda se obter mais capacidade de atenção [...]". Com esses dados percebe-se que, o que as professoras disseram corroboram com os autores do referencial teórico quando se referem ao aprendizado musical como ferramenta para o desenvolvimento integral das pessoas.

Ainda foram inquiridas sobre o que elas têm observado sobre a realidade da inclusão escolar na atualidade. Sobre essa questão, quatro entrevistadas dizem, que as escolas estão no caminho certo, mas ainda há muito a ser conquistado, apenas uma diz que o discurso é contrário à prática. Louro (2016, p. 37), diz que, "[...] a realidade inclusiva está distante, em algum lugar do futuro. A prática ainda não consolidou a teoria. Mas o primeiro passo já foi dado no longo caminho que temos a percorrer [...]". Percebe-se então, que estamos na direção certa, mas há muito o que se fazer, para que a inclusão aconteça de fato e esse ideal só existirá quando não precisarmos mais usar esta expressão "inclusão" no nosso cotidiano.

Em relação a formação de professores/as, quatro entrevistadas acham que os professores/as, estão parcialmente preparados, somente uma, disse que não estão nenhum pouco preparados. Estar preparado para o trabalho com inclusão, no meu entendimento é uma busca constante, porque cada aluno da educação especial que vem para nós, é um ser único, com suas características próprias. Enquanto educadora, penso que há uma necessidade de se conhecer cada caso, cada aluno nas suas peculiaridades e buscar estratégias de inclusão e aprendizagem para cada um especificamente.

Outro fator importante é o professor/a acreditar na inclusão de fato, porque se ele não acredita, dificilmente irá conseguir fazer um bom trabalho. Cunha (2012, p.139) corroborando com a nossa fala, diz que o professor/a precisa acreditar “[...] no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de construir o seu futuro [...]”. Pois incluindo o aluno na sua prática docente conseguirá dar início ao seu processo de emancipação.

Essa lacuna em relação a formação de professores/as, que as entrevistadas colocam, ao meu ver os cursos de licenciaturas precisam verificar no que podem melhorar em sua grade curricular, em relação a disciplina Educação Inclusiva. Nesse sentido, as escolas precisam repensar a formação continuada dos professores/as, a fim de instrumentalizar melhor esses profissionais, e muito mais, o professor/a que tem esta tarefa deve gostar do que faz. Cunha (2011, p.99-100) diz ainda, que quando amamos o que fazemos, parece que tudo fica mais fácil, “[...] Quando direcionamos nossos afetos em temas que nos fascinam, não economizamos forças até conhecermos os caminhos que nos levam a respostas [...]”, e o afeto motiva o professor/a a buscar e aprimorar os seus conhecimentos a cada dia, de acordo com sua demanda.

Também questionamos qual a gestão mais importante para que se desenvolva as práticas pedagógicas, o currículo e os processos inclusivos na escola. Observou-se que todas as entrevistadas concordam que a gestão participativa⁵ é a melhor, para que se desenvolvam as práticas pedagógicas, o currículo e os processos de inclusão na escola. Percebe-se aqui a importância da gestão participante, para dar suporte aos professores/as em suas práticas inclusivas dentro da sala de aula. Conclui-se então, para que haja uma inclusão mais efetiva das pessoas da educação especial nas escolas, além de uma formação contínua regularmente dos professores/as, toda a comunidade escolar deve estar engajada neste processo.

⁵ Gestão participativa – é quando todos se engajam no processo de educação: família, alunos, professores e colaboradores dão sua opinião diretamente nos processos de gestão da escola, de maneira inclusiva e democrática. Este é um processo em que todos têm voz e visam o mesmo objetivo: a formação cidadã dos alunos. <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/gestao-escolar-participativa/11044>. Acesso em 29/03/2020.

Entender o acesso à educação para todos os indivíduos indistintamente, é o primeiro passo a enfrentar nesse desafio de promover a inclusão. A educação como direito tem nas escolas espaço privilegiado de debate sobre as práticas de ensino, visando criar espaços de convivência com as diferenças e construir territórios possíveis de diálogo entre elas. Apesar desse espaço privilegiado, o que foi constatado é que isso acontece de forma bem tímida nas escolas.

É neste sentido que entendemos que os métodos de educação musical ativa, podem ser um importante tema de debate, visando mais um recurso para a inclusão de pessoas da educação especial. Dadas às possibilidades que os mesmos oferecem e os benefícios que proporciona, já que se acredita que o aprendizado musical pode contribuir tanto na inserção cultural dos alunos como no desenvolvimento do aprendizado dos conteúdos básicos e na própria interação social. Isto significa na prática, que a música vem somar esforços no sentido de promover a participação efetiva desses alunos no cotidiano das escolas, incluindo-os no processo educacional.

Todas as entrevistadas concordam que os métodos ativos de educação musical podem auxiliar o professor/a no seu planejamento didático, bem como, pode ser uma ferramenta para promover a inclusão de alunos da educação especial de forma leve e prazerosa no sistema regular de ensino. Já que esses métodos têm como objetivo promover o desenvolvimento integral do ser humano, preparando-o para uma vida mais autônoma e auxiliando no processo de aprendizagem de música e de outras disciplinas. Também, foi verificado nas respostas das entrevistadas, que a formação do professor/a é deficiente, precisando de uma formação contínua dos mesmos e o envolvimento de toda a comunidade escolar, em rodas de conversa e o engajamento da gestão, na busca de melhoria na inclusão das pessoas da educação especial na escola.

Por fim, a educação musical, quando aliada aos métodos ativos, pode ser um caminho para se trabalhar com pessoas da educação especial. Muito importante é, ao professor/a de música, estar sempre atento ao desenvolvimento de novas técnicas e metodologias comprovadas, para que estas sejam aplicadas na busca pela melhoria da aprendizagem e inclusão de todos na sala de aula.

Espera-se que esta temática não se esgote com esta pesquisa, visto que foi encontrado pouco material publicado sobre o assunto, mas, que possa contribuir para o conhecimento de outros profissionais da educação que tenham interesse pela música e inclusão. Enfim,

entende-se que, a partir deste estudo possam surgir mais pesquisadores interessados em pesquisar este tema, para que este recurso possa ser implantado nas instituições de ensino e que estas inserções alcancem o público alvo da educação especial, a fim de, se beneficiar com o ensino da música por meio dessas propostas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição brasileira de 1824.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. - acesso em 23 de maio de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3ª Ed., rev. e atual. _ Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 64p.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de 1961 - **Lei 4024/61** | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#comments> – acesso em 23 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Brasília, 2015. http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. – Brasília, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

HEERDT, Mauri Luiz. **Metodologia científica e da pesquisa**: livro didático. Design instrucional Luciano Gamez, [Carmen Maria Cipriani Pandini]. – 5. ed. rev. e atual. – Palhoça; UnisulVirtual, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Brasileira de Ciências Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JANASSON, Rodolfo; LOURO, Viviane. Contribuições da psicopedagogia e da psicomotricidade. In _____ **Música e inclusão: múltiplos olhares** / Viviane Louro, (Org.). – São Paulo: Editora Som, 2016.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. **Educação Musical e Educação Especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino**. UFRGS, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga. **Musicoterapia na Educação Musical Especial de Portadores de Atraso do Desenvolvimento Leve e Moderado na Rede Regular de Ensino**, MG: UFMG 2006. Disponível em <
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/GMMA-7Y4GZJ>> acessado em 22 de maio de 2019.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. São Carlos: Ed do Autor, 2006.

LOURO, Viviane. **Música e inclusão: múltiplos olhares**. São Paulo. – Editora Som, 2016.

MORAIS, Daniela Vilela de. **Educação musical: materiais concretos e prática docente**. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2012.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. São Paulo, 2005. **Dissertação** (Mestrado em Música) - Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2005.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical "Método Willens"**; minha experiência pessoal. Salvador, Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

RODRIGUES, Iramar. **A Rítmica de Emile Jaques Dalcroze: Uma Educação por e para a Música**. Genebra, Instituto Jaques Dalcroze, s/d.

SZÖNYI, Erzsébet. **A Educação Musical Na Hungria Através Do Método Kodály**. São Paulo, Sociedade Kodály do Brasil, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994.

VALERA, Juliessa Ricce **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara - SP– 2015.