



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

**THATIANE MARIA CORREIA RAMOS PIRES**

**LIVRO DIGITAL:  
SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICO-MUSICAIS**

Dissertação de Mestrado submetida a  
Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de  
Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Lúcia Maia Coelho**



Niterói  
2016

**THATIANE MARIA CORREIA RAMOS PIRES**

**LIVRO DIGITAL:  
SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICO-MUSICAIS**

Trabalho desenvolvido no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Psicopatologia e Aprendizagem do DGP (Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq) e do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Faculdade de Educação e do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense.

Dissertação de Mestrado submetida a Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Lúcia Maia Coelho**

---

P667 Pires, Thatiane Maria Correia Ramos  
Livro digital: sugestões de atividades lúdico-musicais / Thatiane Maria Correia Ramos Pires. – Niterói: [s.n.], 2016.  
144f

Dissertação - (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

1.Educação musical. 2.Musicoterapia. 3. Educação inclusiva.  
4. Processo de ensino-aprendizagem. 5. Psicologia educacional.  
6. Livro eletrônico. 7. Lúdico. 8. Psicomotricidade. I. Título.

CDD. 780.7

---

**THATIANE MARIA CORREIA RAMOS PIRES**

**LIVRO DIGITAL:  
SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICO-MUSICAIS**

Dissertação de Mestrado submetida a Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Banca Examinadora:**

---

**Dra. Cristina Lúcia Maia Coelho - Presidente da banca e orientadora - Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Faculdade de Educação e Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) - Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense**

---

**Dra. Luciana Pires de Sá Requião - Membro titular externo - Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM), Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (PROEMUS) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Departamento de Educação - IEAR/UFF**

---

**Dra. Dagmar de Mello e Silva – Membro titular - Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Faculdade de Educação e Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) - Instituto de Biologia – Universidade Federal Fluminense**

---

**Dra. Lúcia de Mello e Souza Lehmann - Membro titular - Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Faculdade de Educação e Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) - Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense**

---

**Dra. Rejany dos Santos Dominick - Membro suplente e revisor - Departamento de Educação, Sociedade e Conhecimento da Faculdade de Educação e Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) - Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense**

*Aos meus pais, Antonio e Maria  
Ao meu marido, Luciano*

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos...

À minha família: meus pais, Antonio Mateus de Ramos e Maria da Conceição Correia Ramos; irmãos, Viviane Aparecida Correia Ramos e Deyvidy Mateus Correia Ramos, por me incentivarem e me apoiarem sempre;

Ao meu marido, Luciano Linhares Pires, por acreditar em minha capacidade, pela paciência e pelo amor;

Aos meus sogros Alziani Linhares Pires e José de Lima Pires, pelas palavras de apoio e carinho;

À minha orientadora Cristina Lúcia Maia Coelho, pela paciência e disponibilidade para a realização deste trabalho;

Aos amigos do Conservatório Estadual de Música Lia Salgado, pelos anos de convivência e aprendizado, em especial à minha querida amiga Marília de Oliveira Barbosa Freitas, por me ensinar a ter coragem e determinação;

Aos professores e funcionários da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino e do Centro Cultural do Complexo Henrique Lage, por acreditarem em meu trabalho;

À diretora e à supervisora da Escola Municipal Jacinta Medela, onde foi realizada a coleta de dados, e às professoras que participaram desta pesquisa;

À Rosa Kelma Carneiro, por me incentivar a cursar o mestrado;

À minha amiga Líliam Cafiero Ameal, com quem sempre posso contar;

Aos colegas do curso, pela convivência e troca de experiências, em especial à Márcia Cristina Troly da Silva pelo carinho e amizade;

Ao Leonardo Barroso da Silva, à Camila Pereira de Lemos e à Thayslane Pereira dos Santos Leite, pelo apoio no decorrer dos encontros da Oficina de Musicalização;

À Aimi Tanikawa de Oliveira e à Iolanda da Costa da Silva, pelo apoio e ajuda para realizar esta pesquisa;

Aos professores do mestrado, pelos novos conhecimentos que possibilitaram a concretização deste trabalho;

À professora Rejany dos Santos Dominick, por aceitar o convite para ser a revisora desta dissertação de mestrado e membro suplente da banca examinadora;

À professora Luciana Pires de Sá Requião, por aceitar o convite para participar da banca examinadora como membro externo;

À professora Lúcia de Mello e Souza Lehmann, por aceitar o convite para participar da banca examinadora;

À professora Dagmar Mello e Silva, por aceitar o convite para participar da banca examinadora;

À professora Cristina Maria Carvalho Delou, coordenadora do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão;

Aos alunos e ex-alunos que me inspiraram e me ensinaram como ensinar;

Enfim, a todos que contribuíram e torceram para a realização deste sonho.

## SUMÁRIO

Lista de figuras.....	IX
Lista de quadros.....	XI
Lista de abreviaturas.....	XII
Resumo.....	XIII
Abstract.....	XIV
1.Introdução .....	14
1.1 A legislação atual da Educação Inclusiva .....	19
1.2 A Arte e suas linguagens.....	27
1.3 Mas afinal, o que é Música?.....	32
1.4 A Música e suas possibilidades.....	34
1.4.1 Discutindo conceitos: Educação Musical, Educação Musical Especial, Musicoaterapia e Musicalização.....	44
1.4.2 Propostas de Educação Musical.....	48
1.4.3 Caminhos e percursos da música na escola.....	51
1.4.4 Música, som, movimento e inclusão: atividades lúdico-musicais.....	57
2. Objetivos.....	66
2.1 Objetivo geral.....	66
2.2 Objetivos específicos.....	66
3. Material e Métodos.....	67
3.1 A pesquisa-intervenção.....	67
3.2 Estratégias de coleta de dados e produção do produto.....	68
3.2.1 Sujeitos da pesquisa.....	68
3.2.2 Instrumentos de coleta de dados.....	68
3.2.2.1 A Oficina de musicalização.....	68
3.2.2.2 Os Questionários.....	74
3.2.2.3 A Filmagem.....	74
3.2.2.4 A apresentação do produto.....	74
3.2.3 Produção do produto: O livro digital.....	75
3.2.3.1 Conceituando o livro digital.....	75
3.2.3.2 Critérios.....	80

3.2.3.3 Características físicas do produto e seu conteúdo.....	81
3.2.3.4 A divulgação da Oficina de Musicalização e do livro digital.....	88
4. Resultados e Discussão .....	90
4.1 Resultados .....	90
4.1.1 Questionários e Impressões das professoras.....	90
4.1.1.1 Questionário 1.....	90
4.1.1.2 Questionário 2.....	98
4.1.1.3 Impressões acerca do Livro Digital.....	102
5. Discussão.....	103
6. Considerações Finais.....	106
6.1 Conclusões.....	106
6.2 Perspectivas.....	108
7. Referências Bibliográficas.....	109
7.1 Obras citadas.....	109
7.2 Obras consultadas.....	118
8. Apêndices e Anexos.....	120
8.1 Apêndices.....	120
8.1.1 Apêndice 1 – Etapas da pesquisa.....	120
8.1.2 Apêndice 2 – Termo de consentimento livre esclarecido.....	121
8.1.3 Apêndice 3 – Proposta da Oficina de Musicalização.....	123
8.1.4 Apêndice 4 – Roteiro dos encontros da Oficina de Musicalização.....	124
8.1.5 Apêndice 5 – Questionário 1.....	139
8.1.6 Apêndice 6 – Questionário 2.....	142
8.2 Anexos.....	144
8.2.1 Anexo 1 - Livro Digital – Música, som, movimento e inclusão: sugestões de atividades lúdico-musicais (CD-R) .....	144

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
<b>Figura 1:</b> Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical.....	42
<b>Quadro 1:</b> Atividades realizadas na educação musical infantil que têm como proposta desenvolver aspectos psicomotores.....	59
<b>Figura 2:</b> Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	66
<b>Figura 3:</b> Atividade “música e movimento” realizada na oficina.....	70
<b>Figura 4:</b> Atividade “Guli guli” realizada na oficina.....	71
<b>Figura 5:</b> Aquecimento corporal.....	71
<b>Figura 6:</b> Atividade “Chocolate” realizada na oficina.....	72
<b>Figura 7:</b> Materiais e instrumentos musicais expostos para a oficina.....	72
<b>Figura 8:</b> Participantes construindo instrumentos musicais e objetos sonoros com materiais reutilizáveis.....	73
<b>Figura 9:</b> Participantes confeccionando materiais pedagógicos.....	73
<b>Figura 10:</b> Jogo da memória auditiva (pareamento sonoro) confeccionado por uma das professoras participantes da oficina.....	74
<b>Figura 11:</b> Capa do livro digital “Música, som, movimento e inclusão – Sugestões de atividades lúdico-musicais”.....	82
<b>Figura 12:</b> Atividade número 1 que faz parte do livro digital (páginas 26 e 27) .....	84
<b>Figura 13:</b> Atividade número 18 que faz parte do livro digital (páginas 64 e 65) .....	85
<b>Figura 14:</b> Atividade número 22 que faz parte do livro digital (páginas 76 e 77) .....	86
<b>Figura 15:</b> Sugestões de livros (páginas 98 e 99) .....	87
<b>Figura 16:</b> Material complementar da atividade número 1 que faz parte do livro digital (página 117) .....	88
<b>Figura 17:</b> <i>Print Screen</i> da página inicial no site <a href="http://www.inclusaopelamusica.com">http://www.inclusaopelamusica.com</a> .....	89
<b>Figura 18:</b> <i>Print Screen</i> da página que consta o livro digital para download.....	89
<b>Gráfico 1:</b> Idade das professoras participantes.....	91
<b>Gráfico 2:</b> Tempo de trabalho na área da educação.....	91
<b>Gráfico 3:</b> Formação das professoras participantes.....	92
<b>Gráfico 4:</b> Participação em cursos de formação na área de música.....	93
<b>Gráfico 5:</b> Possibilidades de trabalhar com música na sala de aula, mesmo não sendo um especialista na área.....	93
<b>Gráfico 6:</b> Uso da música e seus recursos na sala de aula pelos professores participantes.....	94
<b>Gráfico 7:</b> A música pode ser considerada um recurso pedagógico?.....	95

<b>Gráfico 8:</b> Salas de aula com alunos com deficiência (sensorial, física, intelectual) incluídos.....	96
<b>Gráfico 9:</b> Contribuição da música no desenvolvimento e no processo de inclusão das crianças com deficiência (sensorial, física, intelectual) .....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)  
APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)  
CD-ROM (Compact Disc Read-Only Memory)  
CEB (Câmara de Educação Básica)  
CNCO (Conservatório Nacional de Canto Orfeônico)  
CNE (Conselho Nacional de Educação)  
CPN (Centro Psiquiátrico Nacional)  
DAISY (Digital Accessible Information System)  
ePUB (Electronic Publication)  
HTML (Hyper Text Markup Language)  
IBC (Instituto Benjamin Constant)  
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)  
INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)  
INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)  
LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)  
MEC (Ministério da Educação)  
PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)  
PDF (Portable Document Format)  
RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil)  
SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística)  
TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação)  
UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## RESUMO

O presente trabalho apresenta pesquisa que teve como objetivo analisar as contribuições da música no contexto educacional com vista a produzir um livro digital com sugestões de atividades lúdico-musicais para professores, enfatizando os aspectos da inclusão na diversidade. Trata-se de pesquisa de nível exploratório com abordagem qualitativa caracterizando-se em uma pesquisa-intervenção. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Jacinta Medela em Niterói com a participação de oito professoras em quatro encontros da oficina de musicalização. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário, visando identificar as opiniões das professoras frente às atividades lúdico-musicais no contexto pedagógico, o registro de imagens filmadas e fotografadas, oportunizando uma maior compreensão e análise das discussões, por fim, a apresentação do produto ao grupo, procurando identificar as impressões das professoras com relação ao livro digital produzido. O referencial teórico tem como base estudos referentes à Educação Inclusiva, Educação Musical, Musicoterapia, Psicologia, Psicologia da Música, Neurociências aplicadas à música e à Psicomotricidade. Para a produção do livro digital, procurou-se apoio em obras de autores que discorrem sobre as novas tecnologias. No levantamento inicial realizado com as professoras identificou-se que um alto percentual nunca havia frequentado qualquer curso ligado à música na sua formação, ainda que acreditassem nesta prática. Mesmo com essa lacuna na formação, muitas disseram que usam música na sala de aula e acreditam no potencial desta prática para o desenvolvimento. Porém, a análise de dados iniciais corrobora a ideia que as professoras utilizam a música como recurso de forma generalizada, pois é muito distante de sua realidade trabalhar especificidades. Com relação à contribuição da música para a criança com deficiência, as professoras afirmaram, em sua totalidade, que a música contribui para seu desenvolvimento e em seu processo de inclusão escolar. Já no levantamento final, foi possível identificar que os encontros da oficina de musicalização possibilitaram um novo olhar das professoras participantes quanto à utilização da música no contexto educacional. Em suma, a pesquisa comprovou que as atividades lúdico-musicais propostas mostraram-se eficazes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sendo capazes ainda de promover a interação social no contexto da diversidade escolar. Constatou-se que o livro digital, envolvendo atividades lúdico-musicais - como um instrumento eletrônico - permite atingir uma grande abrangência de professores por meio de um acesso fácil e rápido, trazendo visibilidade à arte e à tecnologia no contexto educacional contemporâneo.

**Palavras-chave:** educação musical; oficina de musicalização; atividades lúdico-musicais; inclusão educacional; livro digital.

## ABSTRACT

This paper presents research that aimed to analyze the music contributions in the educational context in order to produce a digital book with suggestions of recreational and musical activities for teachers, emphasizing aspects of inclusion in diversity. It is an exploratory level research with a qualitative approach featuring in a research-intervention. The survey was conducted at the Municipal School Jacinta Medela in Niterói with the participation of eight teachers in four musicalization workshop meetings. The data collection instruments were the questionnaire to identify the views of front teachers to recreational and musical activities in the educational context, the record of filmed and photographed images, providing opportunities for greater understanding and analysis of the discussions, finally, the presentation of the product the group, trying to identify the impressions of teachers regarding the digital book produced. The theoretical framework is based on studies on the Inclusive Education, Music Education, Music Therapy, Psychology, Psychology of Music, Neurosciences applied to music and Psychomotor. For the production of the digital book, it tried to support the works of authors who talk about new technologies. In the initial survey of teachers identified that a high percentage had never attended any course connected to the music in their training, although believed in this practice. Even with this gap in training, many said they use music in the classroom and believe in the potential of this practice for development. However, the initial data analysis supports the idea that teachers use music as widely resource because it is too far from your reality work specifics. Regarding the contribution of music to children with disabilities, the teachers said, in its entirety, that music contributes to their development and their school inclusion process. At the end survey, it was possible to identify the musicalization workshop meetings enabled a new look of the participating teachers in the use of music in the educational context. In short, research shows that recreational and musical activities proposed were effective for development and student learning, still being able to promote social interaction in the context of school diversity. It was found that the e-book, involving recreational and musical activities - as an electronic instrument - achieves a wide range of teachers through an easy and quick access, bringing visibility to art and technology in the contemporary educational context.

**Keywords:** music education; musicalization workshop; recreational and musical activities; educational inclusion; e-book.

# 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, observa-se uma multiplicidade de questões que envolvem a educação. Porém, neste trabalho, são enfatizados dois aspectos: o renascimento da música no currículo escolar e o desafio da inclusão na diversidade.

Na primeira, observa-se uma grande discussão a partir da promulgação da Lei 11.769 de 2008 que trata da regulamentação do ensino de música na educação básica, definindo que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do currículo de Arte. E ainda, recentemente, a Lei 13.278 de 2016 que foi sancionada, alterando o § 6º do Artigo 26 da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), incluindo não somente o ensino de música nos currículos dos diversos níveis de educação básica, mas também as artes visuais, a dança e o teatro. De acordo com esta última lei, os sistemas de ensino têm o prazo de cinco anos para promover a formação de professores em número suficiente para implantar as linguagens artísticas que constituem o componente do Ensino de Arte nos currículos escolares.

Acredita-se que a aprovação dessas leis foram um grande avanço para a educação brasileira. Entretanto, é constatado que nem todas as escolas possuem um professor especialista em música e tampouco das outras linguagens artísticas.

Na segunda, a discussão em torno da educação inclusiva, que passou a ser foco de atenção por várias nações devido à realização das Conferências Mundiais nos anos 90. A partir daí, foram assinados acordos internacionais e muitos foram transformados em leis, oficializando as políticas e ações voltadas à educação inclusiva.

É notório o crescente aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. Diante dessa constatação, acredita-se que a formação do professor se torna peça fundamental para lidar com as diferenças encontradas em sua prática pedagógica diária, sabendo compreender as capacidades básicas e necessidades de cada aluno. Percebe-se a preocupação dos professores em busca de cursos de formação continuada, materiais pedagógicos e metodologias que possam ampliar seu leque de possibilidades em sua prática, tentando colocá-los de frente para a realidade atual.

E é dentro desse contexto educacional que a Arte, especificamente a música, se insere, configurando-se numa grande aliada na educação para o processo de inclusão de crianças com deficiência e na promoção da interação na diversidade escolar.

Verificou-se, no entanto, que ainda há pouca literatura que tem como destaque a utilização da música no contexto educacional inclusivo. Por sua vez, Viviane Louro, musicista, educadora musical e pesquisadora de renome no cenário pedagógico musical inclusivo tem contribuído com suas obras sobre educação musical e deficiência no Brasil. Ela destaca que todas as pessoas podem aprender música. No entanto, muitas pessoas ainda consideram “que a pessoa com deficiência só possa usufruir do fazer musical como atividade terapêutica ou reabilitacional” (LOURO *et al.*, 2006, p. 19). Concordando com Louro, acredita-se que, para este público, a música deve ir além da função de terapia e reabilitação, pois ela possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades nas diferentes áreas e, principalmente, na sua musicalidade.

Mesmo não tendo encontrado uma grande quantidade de literatura com essa temática no Brasil, notam-se avanços significativos em pesquisas que relacionam música e outras áreas do conhecimento. Nos estudos encontrados<sup>1</sup> são indicados que a música tratada como uma das linguagens artísticas pode ser utilizada como uma ferramenta potencializadora no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social e musical da criança com e sem deficiência.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da música no contexto educacional com vista a produzir um livro digital com sugestões de atividades lúdico-musicais para professores, enfatizando os aspectos da educação inclusiva na diversidade.

Partindo das experiências como professora de música há 15 anos em diálogo com as questões abordadas nesta pesquisa, tanto em relação ao ensino da música quanto em relação à educação inclusiva, foi realizada uma proposta de sensibilização musical de professores por meio de uma série de oficinas de musicalização. Estas oficinas ocorreram na Escola Municipal Jacinta Medela, em Niterói, entre os meses de agosto e novembro de 2015.

Realizou-se então, quatro encontros com temas diversificados que abrangeram: a música e suas possibilidades, vivência musical, construção de objetos sonoros e instrumentos musicais com materiais reaproveitáveis e confecção de materiais pedagógicos. No primeiro e último encontro foram aplicados questionários visando

---

<sup>1</sup> Foram encontrados e analisados estudos das áreas de Educação Inclusiva, Educação Musical, Musicoterapia, Psicologia, Psicologia da música, Psicomotricidade e Neurociências aplicadas à música.

coletar dados cujos resultados pudessem fundamentar e validar o livro digital produzido a partir das oficinas. No decorrer das oficinas as professoras participantes puderam vivenciar algumas das atividades descritas no livro digital, produto final do mestrado.

A proposta de produzir um livro digital contendo sugestões de atividades lúdico-musicais surgiu da evidência de uma carência em materiais adaptados para ajudar o professor a trabalhar com a música na sala de aula que contemplem a diversidade e a inclusão. No entanto, constata-se que esta carência não se limita a materiais, mas sobretudo, à formação de professores capazes de desenvolver atividades e práticas inovadoras.

A intenção de produzir o livro digital é oferecer aos professores especializados ou não especializados em música que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sugestões didáticas que possibilitem uma interação com os alunos nas salas inclusivas por meio de atividades que proporcionem experiências sonoro-musicais, lúdicas e criativas.

As atividades lúdico-musicais contidas no livro digital foram selecionadas, elaboradas e fundamentadas a partir de metodologias de educadores musicais, utilizando como princípio básico as propriedades ou qualidades sonoras. Os aspectos da psicomotricidade também foram um eixo importante para o desenvolvimento e organização dessas atividades. Essas atividades têm o intuito de possibilitar a vivência do corpo, do movimento, do som e do ritmo por meio de jogos e brincadeiras, podendo representar importantes recursos para que as crianças com e sem deficiência entrem em contato com o fazer musical, sejam favorecidas em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. Dessa maneira, houve a preocupação em oferecer sugestões de adaptações dos jogos e brincadeiras para que todas as crianças brinquem e aprendam juntas. Pois, cada criança é única e sempre haverá a necessidade de diferentes estratégias de aprendizado para desenvolver suas potencialidades.

Entretanto, entende-se que é preciso sensibilizar e instrumentalizar os professores para trabalharem com a música na sala de aula e também prepará-los para atender da melhor forma possível as crianças com ou sem deficiência. Pretende-se mostrar aos professores que a música é uma ferramenta que auxilia na inclusão das crianças com deficiência, mas, principalmente, possibilita a interação de todas as crianças no contexto escolar.

A partir de um conhecimento da importância das atividades lúdico-musicais no contexto inclusivo, o professor pode ter um leque maior de possibilidades em suas práticas pedagógicas. A música amplia o campo de conhecimento, proporcionando a comunicação e a convivência na diversidade.

Por considerar a música um direito de toda criança, acredita-se que todas as crianças devem participar de alguma forma, garantindo a igualdade de oportunidades para que estejam todas juntas numa mesma atividade, numa mesma brincadeira, num mesmo jogo ou numa mesma canção.

A fim de construir um referencial teórico, inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico a partir de estudos fundamentados nas áreas de Educação Inclusiva, Educação Musical, Musicoterapia, Psicologia, Psicologia da música, Psicomotricidade e Neurociências aplicadas à música. No que se refere à produção do livro digital, procurou-se apoio em obras de autores que discorrem sobre as novas tecnologias.

Para isso, fez-se necessário uma leitura e análise dos materiais encontrados por meio de: sites de busca - Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br/>); bibliotecas virtuais - *Scientific Electronic Library Online* (<http://www.scielo.org/index.php>); Anais de Congressos e Encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (<http://abemeducacaomusical.com.br>) e da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (<http://www.abcoamus.org/abcm/>); Realizou-se também a leitura de artigos apresentados por professores das disciplinas cursadas do mestrado, livros impressos e em formatos digitais para a obtenção de informações e a produção dos conhecimentos pertinentes ao assunto. O primeiro acesso foi em 15 de setembro de 2014 com a utilização das seguintes palavras-chave: pessoa com deficiência, inclusão educacional, música, ensino musical, musicalização, psicomotricidade. Posteriormente, foram utilizadas as palavras-chave: novas tecnologias, livro digital, livros acessíveis. Os resultados deste levantamento bibliográfico ajudaram a escrever os quatro subcapítulos que serão apresentados nesta dissertação.

No primeiro subcapítulo, busca-se abordar o cenário atual das pessoas com deficiência, descrevendo o conceito de deficiência que sofreu modificações no decorrer da história e elencando alguns tipos de deficiências. Além disso, nesse subcapítulo, procura-se discorrer sobre os caminhos históricos da Educação Inclusiva, as legislações

vigentes em que priorizam a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e, finalizando, com os desafios atuais da inclusão escolar.

A Arte e suas linguagens constituem o tema do segundo subcapítulo desta pesquisa. Nele, é demonstrado como a Arte, por meio de suas linguagens, pode influenciar na vida escolar do aluno.

No subcapítulo seguinte, são tratados aspectos teóricos concernentes à música, que vão desde sua definição até seus elementos e propriedades sonoras.

No quarto subcapítulo, trata-se da música e suas possibilidades, mostrando seus usos e recursos para beneficiar o desenvolvimento do indivíduo, desde pesquisas que tratam dos efeitos da música no cérebro a teorias do desenvolvimento musical. Também são discutidos conceitos e diferenças referentes à Educação Musical, Educação Musical Especial, Musicoterapia e Musicalização. Posteriormente, são apresentadas as propostas musicais dos pedagogos Émile Jaques Dalcroze e Murray Schafer que embasaram as atividades propostas nas oficinas de musicalização e no livro digital. Além disso, são retratados os caminhos e percursos do ensino de música na escola. Finalizando esse subcapítulo, destacam-se as atividades lúdico-musicais, favorecendo o desenvolvimento psicomotor por meio de jogos e brincadeiras e algumas das suas possíveis adaptações.

No capítulo 2, apresenta-se o objetivo geral, bem como os objetivos específicos da pesquisa.

No capítulo 3, são apresentados os materiais e métodos, destacando a pesquisa-intervenção e os instrumentos de coleta de dados. Em seguida, é apresentado o conceito de livro digital, abordando para isso, as novas tecnologias, como a internet, que surgiram e estão disponíveis como apoio ao fazer profissional docente. Finalizando este capítulo, é apresentado o produto final da pesquisa, configurado num livro digital, mostrando os critérios utilizados para a sua elaboração, suas características físicas e conteúdo, como também, o meio de divulgação do mesmo.

Posteriormente, são apresentados os resultados e as discussões referentes aos dados coletados.

No final do trabalho, são apresentadas as considerações finais e perspectivas, seguindo as referências bibliográficas e os apêndices que contêm o termo de consentimento livre esclarecido, o roteiro dos encontros da oficina de musicalização e os

questionários aplicados às professoras participantes. O livro digital se encontra em anexo no formato de mídia (CD-R) como parte integrante da dissertação.

É importante ressaltar que este trabalho foi desenvolvido em articulação com o Programa de Extensão Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou.

## **1.1 A LEGISLAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **A pessoa com deficiência**

De acordo com o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, aproximadamente 23,9% da população total brasileira têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e intelectual. A partir de dados coletados pelo censo a deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva em 5,10% e da deficiência intelectual em 1,40%. Além disso, estes dados “mostraram que a deficiência atinge as pessoas em qualquer idade, algumas pessoas nascem com ela e outras a adquirem ao longo da vida” (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

A nova Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.149/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que se destina “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, considera “pessoa com deficiência” como:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

As deficiências podem ser congênitas ou adquiridas, classificadas em:

Deficiência Intelectual - é “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) e

no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas”<sup>2</sup> (AAIDD, tradução nossa). São várias as causas e fatores de risco que podem levar à deficiência intelectual. Podem acontecer antes (pré-natal), durante (perinatal) ou depois do nascimento (pós-natal) da criança.

Deficiência Sensorial – se divide em:

- Deficiência auditiva ou Surdez – “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004);

- Deficiência visual – engloba tanto a cegueira, quanto a baixa visão.

“Cegueira, a qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 2004);

Conforme Sá, Campos e Silva (2007, p. 16)

a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

As autoras descrevem ainda que a cegueira “pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

Baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual), que significa

acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 16) é complexo definir baixa visão “devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas

---

<sup>2</sup> Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning (reasoning, learning, problem solving) and in adaptive behavior, which covers a range of everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18 (AAIDD). Disponível em: <<https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.V3wDUbgrKUK>>.

funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral”.

Deficiência Física – é uma “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano” que acarreta uma limitação do funcionamento físico-motor (BRASIL, 2004) ou da fala. A deficiência física pode apresentar em forma de:

paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004);

Deficiência Múltipla – refere-se à associação de duas ou mais deficiências de ordem sensorial, física ou intelectual que podem comprometer e/ou atrasar o desenvolvimento global do indivíduo (BRASIL, 2004).

## **Caminhos históricos da Educação Inclusiva**

O conceito de inclusão é amplo e “diz respeito à toda a sociedade, desde os serviços mais básicos de saúde e educação até os serviços de cultura e lazer” (LOURO *et al.*, 2009, p. 6). Atualmente, “muitas são as ações em prol da inclusão” das pessoas com deficiência, “sendo que a educação é uma das áreas que mais discute essa temática”, afirmam Louro *et al.* (2009, p. 181).

Todavia, para se falar em inclusão educacional é necessário discorrer sobre alguns dos principais caminhos percorridos pela Educação, tentando chegar hoje num novo conceito: “a educação na diversidade”.

Analisando a história da educação, pode-se afirmar que a escolarização não era pensada para todos. Segundo Sasaki (1999), a história da educação para as pessoas com deficiência teve suas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Até meados do século XIX no Brasil, as pessoas com deficiência não tinham acesso à educação formal e a outros serviços, já que se pensava que elas eram incapazes de desempenhar qualquer atividade. Eram também excluídas da sociedade e da família,

onde apenas instituições religiosas e filantrópicas despendiam esforços para ajudá-las sem perspectivas de uma integração social (SASSAKI, 1999).

Logo após, foram criadas instituições a fim de atender às pessoas com deficiência. Estão entre elas o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant - IBC, criada em 1854, e o Instituto de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES, criada em 1857 (LOURO *et al.*, 2009). Estas fundações foram um marco para a Educação Especial no Brasil. Porém, o atendimento educacional ainda era muito restrito, pois apenas surdos e cegos eram contemplados e as duas instituições se localizavam no Rio de Janeiro, dificultando o acesso a todos que necessitavam do serviço.

No início do século XX, não houve grandes mudanças no atendimento a essas pessoas. Diante dessa preocupação foram criadas organizações pela sociedade civil para atender as pessoas com deficiência, principalmente a mental.

Em 1926, é fundada no Rio Grande do Sul a primeira instituição Pestalozzi especializada no atendimento de pessoas com deficiência mental. Dois anos após sua fundação é criada a Sociedade Pestalozzi, hoje espalhada por todo o país.

Em 1929, chega ao Brasil a educadora e psicóloga Russa, Helena Antipoff, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais “para assumir suas novas funções como professora na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento, visando à formação de educadores comprometidos com os novos métodos educativos inspirados na Psicologia” (CAMPOS, 2003, p. 216).

Helena Antipoff torna-se presidente da Pestalozzi de Belo Horizonte, fundada em 1932, “com o objetivo de promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares” (Antipoff<sup>3</sup>, 1937 *apud* CAMPOS, 2003, p. 216). Em 1945, a educadora e psicóloga cria o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

No dia 11 de dezembro de 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, destinada a promover o bem-estar dos excepcionais<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> ANTIPOFF, Helena. (Org.). *Infância Excepcional*. Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, 1937 (Boletim 20).

<sup>4</sup> Foi Helena Antipoff que introduziu o termo “excepcional” “para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e

Com a Lei de Diretrizes e bases – Lei nº 4.024 de 1961, o atendimento educacional das pessoas com deficiência passa a ser fundamentado, estabelecendo o direito à educação, “preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2008).

Na reforma da Lei 5.692 de 1971, o termo Educação Especial aparece pela primeira vez determinando que a escola especial deveria ser o destino certo para as crianças especiais, definindo no Art. 9:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Vale ressaltar que, nesta mesma década, inicia-se um movimento de integração, possibilitando ao deficiente o convívio em ambientes menos segregadores. No contexto educacional, a integração visava sua inserção em instituições escolares regulares. Contudo, primeiramente ele deveria ingressar em uma escola especial ou classe especial para se adaptar ao novo ambiente escolar.

Na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Certifica ainda, em seu artigo 208, o dever do Estado com a Educação, garantindo o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Dessa forma, as pessoas com deficiência, amparadas por essa lei, passam a ter o direito a se matricularem nas escolas de ensino regular.

Na década de 90, acontece a mudança de paradigma que provoca uma ruptura das práticas e atitudes, começando uma discussão em torno da educação inclusiva. Isto aconteceu devido à realização das Conferências Mundiais, onde a inclusão passou a ser foco da atenção de várias nações mundiais.

Em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que renova o compromisso mundial da educação para todos,

---

também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas” (CAMPOS, 2003, p. 218).

“relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 1).

Nos artigos 3 a 7 desta Declaração são destacados: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (UNESCO, 1990).

No artigo 3, especificamente, é citada a pessoa com deficiência. Dizendo que:

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras com deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Na Conferência Mundial sobre Educação Especial na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, elaborou-se um documento mundial denominado Declaração de Salamanca que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais<sup>5</sup>, que tem como questão central a inclusão de crianças, jovens e adultos no sistema de ensino regular e reafirmando o compromisso com a Educação para Todos (UNESCO, 1994).

As propostas que norteiam as necessidades educativas especiais que estão presentes neste documento são: todo o indivíduo tem direito à educação independente das suas diferenças; toda criança que apresenta dificuldades de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais; a escola deve se adaptar para atender os alunos com necessidades educativas especiais e não os alunos às especificidades da escola; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças (UNESCO, 1994).

De acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Nesta perspectiva, “as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas

---

<sup>5</sup> O conceito de necessidades educativas especiais foi ampliado, passando a incluir além de crianças, jovens e adultos com deficiência, aqueles que estejam experimentando dificuldades de aprendizagem temporárias ou permanentes na escola.

condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 5).

No Brasil, em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996<sup>6</sup>, que regulamenta os níveis e modalidades de educação e ensino (educação básica, educação profissional, educação superior, educação especial), estabelecendo normas à educação brasileira.

O Capítulo V da referida LDBEN, nos artigos 58, 59 e 60, é dedicado à Educação Especial exclusivamente, no qual determina que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas no sistema educacional de ensino (BRASIL, 1996).

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

No artigo 59, determina-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

---

<sup>6</sup> Esta lei foi atualizada em 4 de abril de 2013 por meio da lei 12.796.

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Em 1999, foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência em Guatemala, no qual o Brasil participou. No Brasil, este acordo foi transformado no Decreto nº 3.956 em 2001. Esta convenção reafirma que:

as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 14 de setembro de 2001, elaborada com base na LDBEN, insere-se no contexto da educação inclusiva, instituindo Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Posteriormente, foi elaborado pelo governo federal o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assegurando cada vez mais o acesso à educação para alunos com deficiência preferencialmente nas redes de Ensino Regular e, quando necessário, em serviços de apoio especializado.

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.149/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é assegurada mais uma vez o direito à-

educação de qualidade para as pessoas com deficiência. É descrito no Artigo 27 da referida Lei:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Atualmente, há um crescente aumento de matrículas de indivíduos com alguma deficiência no sistema regular de ensino. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), através do Censo escolar realizado em 2014, “54,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares”.

Pelo que se observou, a inclusão já está regulamentada. No entanto, para que a inclusão seja efetivada na prática do cotidiano escolar garantida por lei, ainda são necessárias transformações estruturais e ações que de fato contribuam para a educação de qualidade, atendendo todas as crianças e respeitando suas diferenças.

Conforme Louro *et al.* (2009, p. 7) “há indicações que as escolas ainda necessitam de muitas orientações, além de equipamentos e recursos adequados para aqueles que têm necessidades educativas especiais”. Para os mesmos autores, “incluir significa não apenas colocar todos juntos, mas ter atitudes de respeito pelas diferenças, olhar para o outro, valorizar as potencialidades e, principalmente, reconhecer a diversidade como algo inerente ao ser humano” (LOURO *et al.*, 2009, p. 18).

Diante disso, torna-se importante e necessário investir na formação inicial e continuada de professores para que possam atuar de forma incisiva no contexto educacional atual.

## **1.2 A ARTE E SUAS LINGUAGENS**

A Arte tem um papel relevante na vida dos seres humanos, pois os acompanha desde o início da humanidade. Na pré-história, por exemplo, foram encontradas no

interior das cavernas manifestações que envolviam pinturas rupestres, consideradas as primeiras manifestações humanas na Terra. Para Ferreira (2010, p. 12):

A arte representa a própria humanidade ao longo dos séculos, sendo a expressão natural de todos os povos. Como fenômeno, como comportamento e resultado da experiência humana, a arte se mantém constante com o passar do tempo, e está sempre presente em nosso cotidiano.

Por meio da Arte, o homem consegue expressar seus pensamentos mais profundos, pois ela atua no campo do sensível.

Conforme Romanelli *et al.* (2010, p. 59) a Arte foi classificada de acordo com sua relação com o tempo: “as artes atemporais, ou aquelas que podem ser apreciadas em qualquer momento, como uma pintura ou escultura; e as temporais ou performáticas, que depende da ação presente do artista (músico, ator ou dançarino)”.

Os mesmos autores apresentam uma outra classificação que “leva em consideração qual o sentido humano que é estimulado: “artes visuais, que privilegia a visão; e música, que privilegia a audição. [...] artes cênicas [...] relacionada à linguagem do teatro; dança [...] classificada simplesmente como dança” (ROMANELLI *et al.* 2010, p. 59).

Romanelli *et al.* (2010, p. 59) enfatizam que as linguagens artísticas também são classificadas em “sublinguagens, gêneros e estilos”, apresentando, como exemplo, as artes visuais, que se dividem em pintura, escultura, gravura e fotografia.

Estudos indicam que a Arte e suas linguagens são de fundamental importância na formação da criança e no ensino. Ferreira (2010, p. 9) aponta que “a arte auxilia o desenvolvimento de habilidades e capacidades, e facilita a organização pessoal e o pensamento”. A autora destaca ainda que “a arte na educação tem como finalidade explorar e desenvolver as potencialidades do aluno, uma vez que ela abre portas para um caminho que vai além de uma disciplina no currículo escolar” (FERREIRA, 2010, p. 23).

Por muito tempo, dentro da escola, a Arte não era considerada uma disciplina e sim, uma atividade educativa. Dessa forma, o Ensino da Arte nas escolas brasileiras como disciplina, ainda é recente, coincidindo “com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo” (BRASIL, 2000, p. 21).

Após a criação e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) o Ensino de Arte nos diversos níveis da Educação Básica tornou-se

obrigatório. No artigo 26, inciso 2º é relatado:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

De fato, a LDBEN representa um importante passo na questão do Ensino da Arte nas escolas e acredita-se que é uma oportunidade do resgate do seu papel no desenvolvimento do indivíduo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para as séries iniciais do Ensino Fundamental, volume 06, relativo à área Curricular Arte, apresenta a Arte como área do conhecimento e de grande importância no processo de ensino e aprendizagem.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto a ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p. 19).

Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a Arte é apresentada em quatro modalidades que procuram promover, juntas, “a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade”. São elas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

#### Artes Visuais

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial) incluem outras modalidades (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 2000, p. 61). Como se descreve nos PCN – Artes, cada uma dessas formas visuais “é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras”.

Nos mesmos PCN é exposto que “a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender a criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (BRASIL, 2000, p. 61).

### Dança

A dança “faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer”. Conforme os PCN a dança no contexto educacional “pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade” (BRASIL, 2000, p. 67). No entanto, o professor deve se atentar sobre “o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais” (BRASIL, 2000, p. 68).

### Teatro

O teatro é a arte que exige a presença do indivíduo de forma mais completa, pois necessita de seu corpo, sua fala e seu gesto.

Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (BRASIL, 2000, p. 83).

### Música

A música sempre esteve agregada às tradições e às culturas de cada época. Dessa forma, deve-se abrir espaço para a diversidade cultural na sala de aula, oferecendo ao aluno o “acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção”. Para os PCN – Arte:

A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 2000, p. 75).

Conforme os mesmos PCN, para que a aprendizagem musical seja relevante na formação dos cidadãos é indispensável que “todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 2000, p. 77).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a linguagem musical é tratada em três eixos:

Produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;

Apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; Reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p. 48).

Sendo assim, para Souza (2010, p. 3) por meio das suas diversas linguagens e suas interconexões, a Arte na escola “deve garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos”. Para isso, “é necessário um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem” (SOUZA, 2010, p. 3).

De acordo com Penna (2008, p. 18) “o fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas”. Neste contexto, é relevante destacar que a Arte pode ser capaz de ampliar os conhecimentos dos alunos, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades através de estímulos.

Devemos pensar na disciplina artes com base em seus principais eixos (artes plásticas, dança, teatro, desenho e música), como uma importante aliada, ferramenta no processo de potencialização das inteligências, uma vez que é fonte de estimulação multissensorial e motora, além de trabalhar aspectos metacognitivos (SHOLL-FRANCO; BARRETO; ASSIS, 2014, p. 144).

No que se refere à criança com deficiência, a Arte e suas linguagens desempenham um papel importante em sua vida, pois ela se torna um canal de comunicação e expressão, como também, ajuda a desenvolver a cognição. Ferreira (2010, p. 42) aponta que através das atividades artísticas as pessoas com deficiência conseguem uma melhor verbalização, desenvolvem habilidades e “conseguem adquirir um posicionamento social, possibilitando sua inclusão no mundo e na sociedade”. A mesma autora explica:

É de fundamental importância as vivências da arte na formação da criança, pois a arte já faz parte de sua vida cotidiana. É importante também utilizar expressões que estimulem a criança a se comunicar por meio do movimento corporal, do som, da fala, das formas, do contato com o outro, da cor, da criação, do lúdico. Não basta, porém, que se interprete o fazer artístico da criança; é essencial conhecer o pensamento da criança, e saber de que maneira acontece seu desenvolvimento com as diferentes linguagens criadoras (FERREIRA, 2010, p. 19)

Para Louro *et al.* (2009) a disciplina Artes é um excelente veículo facilitador da inclusão. No entanto, para que se torne realidade é necessário que os professores tenham acesso a informações e façam o uso de conhecimentos específicos concernentes à Arte em suas práticas diárias com as pessoas com deficiência.

Acredita-se que a Arte, especificamente neste trabalho, a linguagem musical, pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem musical dos alunos com deficiência que estão incluídos no contexto educacional, pois eles respondem ao estímulo musical independentemente de seu comprometimento mental, físico ou emocional. Desse modo, neste estudo aponta-se a possibilidade de se viabilizar a música, facilitando o processo de inclusão através das atividades lúdico-musicais e possibilitando ao aluno sua interação social, como também o conhecimento de si próprio.

### **1.3 MAS AFINAL, O QUE É MÚSICA?**

Existem diversas definições para a música. De acordo com dicionários e enciclopédias a palavra música provém do grego *musiké* (musas) *téchne* (técnica, arte), significando, assim, a arte das musas.

No dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 957), a música é definida como a “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável à audição”.

Entretanto, Montanari (1993) aponta que o conceito de música é subjetivo e tem se modificado bastante com o passar dos anos, ficando muito mais complexo. Ainda nesta linha de pensamento, Griffiths (1995, p. 145) descreve que “a ideia de música mudou desde 1900”, onde “a gama de sons que se poderiam considerar musicais aumentou amplamente”. Dessa forma, a música que se conhece atualmente, “opera com todo e qualquer tipo de sons, até mesmo ruídos” (BRITO, 2003, 28).

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998, p. 45) “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

Na concepção de Jeandot (1997, p. 12) “a música é considerada uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a

maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos”. “Existe um grande número de modos, escalas, sistemas de afinação, estruturas rítmicas, sistemas de composição, sem falar de fontes sonoras e instrumentos musicais utilizados em cada tempo e lugar (BRITO, 2003, p. 28).

Para entender como se faz música é necessário compreender do que ela pode ser composta.

O *som* é uma vibração que se transforma em ondas sonoras e se propaga através do ar simultaneamente em todas as direções.

Acabam por atingir a membrana do tímpano, fazendo com que também se ponha a vibrar. Transformadas, então, em impulsos nervosos, as vibrações são transmitidas ao cérebro, que as identifica como tipos diferentes de som” (BENNETT, 1998, p. 9).

O *silêncio* também faz parte da música, no entanto, o silêncio absoluto não existe. Isso acontece porque “nosso ouvido está permanente em alerta e o mundo no qual vivemos é repleto de sons”, por isso, haverá sempre um “ruído no fundo” (ROMANELLI *et al.*, 2010, p. 78). Para Tavares e Cit (2013, p. 16) “o silêncio proporciona contrastes, lacunas para que o som exista e possa ser discriminado: vivemos num mundo de sons e silêncios e a música é construída considerando-se esses dois fenômenos”.

Os sons são produzidos de várias formas, e são classificados em quatro propriedades ou qualidades sonoras. São elas: *altura*, *intensidade*, *duração* e *timbre*. A *altura* se refere à frequência da onda sonora medida em Hertz (grave e agudo). A *intensidade* de um som é medida pela amplitude da onda sonora em decibéis (forte e fraco). A *duração* representa o tempo de vibração de um som (curto e longo). Por último, o *timbre* é a qualidade sonora, é o que dá cor ao som.

Essas propriedades sonoras estão diretamente ligadas à música. Por exemplo, ao compor uma melodia, o compositor precisa utilizar notas musicais que são correspondidas pelas alturas do som (ROMANELLI *et al.*, 2010).

“O *ruído* é um som sem altura definida, resultante de vibrações irregulares. Exemplo: sons produzidos por máquinas, motores, batidas ou ranger de portas, do meio ambiente, mas também o som produzido por instrumentos como clavas, reco-reco, castanholas, etc” (BRITO, 2003, p. 28, grifo nosso).

“A palavra *ritmo* é usada para descrever os diferentes modos pelos quais um compositor agrupa os sons musicais, principalmente do ponto de vista da duração dos sons e de sua acentuação” (BENNETT, 1986, p. 12, grifo nosso). Em outras palavras, o ritmo é uma sucessão de sons curtos e longos dentro de uma marcação chamada pulsação<sup>7</sup>.

A *melodia* é definida como uma “sequência de notas, de diferentes sons, organizadas numa dada forma de modo a fazer sentido musical para quem escuta” (BENNETT, 1986, p. 11).

A *harmonia* “ocorre quando duas ou mais notas de diferentes sons são ouvidas ao mesmo tempo, produzindo um acorde” (BENNETT, 1986, p. 11).

De acordo com o pedagogo musical Edgar Willems<sup>8</sup>:

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem (WILLEMS, 1976 *apud* GAINZA, 1988, p. 36-37).

## 1.4 A MÚSICA E SUAS POSSIBILIDADES

Estudos mencionam que a música sempre esteve presente na vida dos seres humanos desde as mais primitivas civilizações até as atuais, acompanhando-os em todos os momentos e situações cotidianas. Ela faz parte de todas as culturas, povos e nações, exercendo as mais variadas funções. Pode-se notar que existe música para dormir, dançar, relaxar, curar, é usada em rituais religiosos, etc. Conforme Levitin (2006, p. 40) “embora nem todos sejam músicos, praticamente todo mundo tem música em sua vida”.

Ao longo dos tempos, a música se tornou objeto de estudo de inúmeros estudos científicos, obtendo relações em outras áreas do conhecimento. Pesquisadores e

---

<sup>7</sup> Pulsação ou pulso refere-se à divisão de sons regulares. Observando os batimentos do coração através do pulso percebe-se que as batidas ou pulsações são regulares; na música, os batimentos acontecem da mesma forma.

<sup>8</sup> WILLEMS, E. *Musicoterapia*. Sociedade Argentina de Educación Musical, 1976.

cientistas de toda parte do mundo tentam desvendar e contar aspectos sobre a história da música, que não é somente feita da história dos instrumentos, mas também de vários aspectos da vida do ser humano. Cabe então, aqui, uma breve discussão sobre alguns momentos importantes da história da música, seus vários períodos, desde o momento em que era considerada uma força mágica, até hoje, onde, com o avanço científico e tecnológico, através de seus usos e recursos, ganhou novas ferramentas colaborando com o desenvolvimento humano.

Segundo os estudiosos dessa área, muitas são as vertentes da origem da música. No entanto, a versão mais aceita aponta que o ser humano produz música desde a Pré-história. Acredita-se que o homem primitivo começou a produzir sons com sua voz e com seu próprio corpo, tentando imitar os sons dos ruídos de bichos e outros sons da natureza. Ele produzia sons com o corpo e com a voz com o intuito de capturar sua presa para se alimentar, como forma de comunicação e expressão. Por isso, a voz humana é considerada a primeira fonte de música e forma de comunicação da humanidade, e o corpo humano, “o primeiro instrumento musical na expressão de ritmos e sons diversos, na percussão corporal” (VON BARANOW, 1999, p. 31).

Porém, o homem primitivo, com desejo de criar novos sons, “pois os sons que ele tinha possibilidade de extrair do próprio corpo não mais o satisfiziam”, foi buscar na natureza diferentes recursos sonoros. Assim, aos poucos, foram sendo criados os instrumentos musicais como um prolongamento de seu corpo (BARCELLOS, 2007, p. 2).

Os primeiros instrumentos musicais criados pelo homem foram construídos com ossos de aves, madeira e peles de animais a partir de três ações: bater, soprar e fazer vibrar (COELHO, 2006).

Isso mostra a relação da música com a tecnologia. Conforme Dominick (2015, p. 4) “as tecnologias estão presentes em diversos campos do conhecimento. Nas artes, na saúde, na engenharia e também na educação”. A mesma autora ressalta ainda que “as tecnologias são produzidas pelo homem desde que um pedaço de pau foi usado para caçar ou defender um território” (DOMINICK, 2015, p. 3). Desse modo, pode-se dizer que os instrumentos musicais e outros artefatos foram confeccionados com a mais alta tecnologia para aquela época.

Candé (2001, p. 46) explicita que os progressos dos instrumentos foram determinantes para a evolução da música, desencadeando novas ideias musicais, pois “a ferramenta inspira sua utilização, o órgão cria sua função”.

Com relação às tradições musicais, o autor acredita que as mais antigas são provavelmente as da Mesopotâmia, do Egito e da China, porém, é impossível determinar com certeza uma ordem de anterioridade. Alguns achados arqueológicos na região da Mesopotâmia deram pistas sobre a existência da música nas representações de cenas musicais, como também os instrumentos recolhidos no cemitério real de Ur como a harpa, flautas de prata e de cana, a lira (de cinco a onze cordas), um alaúde de braço comprido, o timpanão (harpa elamita de cordas percutidas – ancestral do piano) e címbalos (CANDÉ, 2001). Os povos da Mesopotâmia acreditavam que, cantando, eles podiam se comunicar com seus deuses.

Conforme Paperte<sup>9</sup> (1946 *apud* SEKEFF, 2007 p. 99) “as primeiras referências da ação da música sobre o homem remontam aos papiros médicos egípcios datados de 1500 a.C., descobertos pelo antropólogo inglês Flandres Petrie, em Kahum, por volta de 1899”.

Os gregos contribuíram muito para o que hoje chama-se de música. A música estava presente em todos os momentos da vida. Eles “acreditavam que a música e os instrumentos musicais eram presentes dos deuses” (BRÉSCIA, 2011, p. 25).

Bréscia (2011, p. 25) relata que:

Na Grécia Antiga, a música estava presente em todas as manifestações da coletividade, tanto nas festas religiosas como nas profanas. Fazia parte do cotidiano da vida dos antigos gregos, fazendo-se ouvir em funerais, combates, jogos esportivos, teatro, banquetes etc.

De acordo com Sekeff (2007, p. 100) a música era usada pelos gregos para:

curar, para prevenir doenças, males físicos e mentais, para colaborar na educação de jovens, além do que se dava como certo que ela também apaziguava o estado de excitação sexual das mulheres cujos maridos estivessem ausentes, doentes, na guerra ou mortos.

Em Esparta, a música fazia parte da educação, da infância e da juventude, onde acreditava-se que ela ajudava na formação do caráter e da cidadania, no senso de ordem,

---

<sup>9</sup> PAPERTE, F. *Music in Military Medicine, Mental Hygiene*. New York: [s.n], 1946. v. 1.

dignidade, obediência às leis, além da capacidade para tomar decisões (FONTERRADA, 2008).

Desde aquela época, a música dialogava com outros campos do conhecimento. Louro *et al.* (2009, p. 18) afirmam que “a música era a única entre as artes que integravam o quadro das disciplinas mais nobre ao lado da Geometria, Aritmética, Astronomia, entre outras”.

Pitágoras, astrólogo, astrônomo, matemático e músico, formulou a teoria da música das esferas. Segundo ele, cada planeta, movendo-se no espaço, produziria um determinado som. “Cada som corresponderia a uma nota, e todas elas, em conjunto, formariam a escala, constituindo a música das esferas, que refletiria a ordem do universo” (JEANDOT, 1997, p. 13). Para Pitágoras a música estava interligada na matemática. Ele estudou profundamente o funcionamento do monocórdio (instrumento de uma corda) e descobriu que a posição das notas em uma corda segue uma proporção matemática. Por isso, ele é considerado o pai da acústica, estudando a relação física entre as diferentes frequências sonoras e o efeito dessas combinações.

Na Idade Média, a música era usada como forma de louvar a Deus. A Igreja foi uma grande disseminadora de conhecimento, tendo como ponto principal o controle do aprendizado musical de crianças que cantavam em seus coros. Segundo Fonterrada (2008, p. 36) “era fundamental para a Igreja medieval que o cantochão fosse corretamente transmitido, pois fazia parte da disseminação da fé cristã, um dos principais elementos da unidade do culto num de seus momentos de grande expansão”. Para que acontecesse a transmissão do cantochão, naquela época, eram utilizados pequenos símbolos denominados neumas.

O período da Renascença é marcado por grandes descobertas e invenções e muito importante para as artes e as ciências. De acordo com Sekeff (2007, p. 101) no período do renascimento, dos mais produtivos e criativos da humanidade, “as artes passam a ser consideradas projeção das emoções do homem”. Os cientistas Galileu Galilei e Leonardo da Vinci deixaram legados inestimáveis à humanidade com seus estudos que transitavam entre a ciência e a arte.

Em relação aos instrumentos musicais houve grande aprimoramento durante os séculos, sendo feitos primeiramente pelos artesãos. Pode-se destacar o luthier<sup>10</sup> italiano Antonio Stradivari (1644-1737), pela qualidade dos instrumentos por ele fabricados.

Com a chegada do século XX, a relação entre a música e outras áreas do conhecimento se tornou mais intensa devido a uma série de fatores. Na concepção de Benett (1986, p. 68) “a música no século XX constitui uma longa história de tentativas e experiências que levaram a uma série de novas e fascinantes tendências, técnicas e, em certos casos, também à criação de novos sons”.

Nessa época, a música abriu novas possibilidades de seus usos e recursos com as tecnologias de comunicação como o rádio e, posteriormente, com a televisão.

No campo da saúde, a música também se desenvolveu com o surgimento da musicoterapia, apesar de estar presente na história da humanidade indícios da utilização da música como forma de curar as pessoas (SEKEFF, 2007). A definição de musicoterapia será discutida no subcapítulo seguinte deste trabalho.

Atualmente, estudos discutem como os fenômenos sonoros podem influenciar no funcionamento do organismo humano. Por esta razão, a música passou a ser um objeto de estudo das neurociências, onde pesquisas estão sendo feitas por cientistas com o intuito de compreender melhor os efeitos da música no cérebro humano.

Muszkat (2012, p. 67), neurologista e neuropediatra, diz que houve um crescimento nos conhecimentos das bases neurobiológicas do processamento da música devido, em parte, às novas tecnologias de neuroimagem que surgiram nessas últimas décadas. Segundo ele, essas técnicas permitem visualizar “como o cérebro processa, dá sentido e emoção à impalpabilidade de sons organizados e silêncios articulados”.

O autor se refere aos aparelhos de ressonância magnética, que tem como objetivo investigar o que acontece com o cérebro quando se ouve música, quando se toca um instrumento musical e/ou quando são criadas estruturas musicais. Estes estudos mostram, por exemplo, que algumas áreas cerebrais em músicos são diferentes e aumentadas (MUSZKAT, 2012).

---

<sup>10</sup> “Significando literalmente ‘fabricante de alaúdes’, genericamente passou a designar fabricante de violinos ou outro instrumento de cordas” (SADIE, 1994, p. 555).

Muitas pesquisas e estudos mostram que as habilidades musicais estão presentes nos dois hemisférios. Para Sacks (2007) a música envolve todas as partes do cérebro, e estas não são necessariamente as mesmas. Concordando com ele, Levitin (2014, p. 100) afirma que a “atividade musical mobiliza quase todas as regiões do cérebro de que temos conhecimento, além de quase todos os subsistemas neurais”.

Muszkat (2012, p. 68) explica detalhadamente que:

Há uma especialização hemisférica para a música no sentido do predomínio do lado direito, para a discriminação da direção das alturas (contorno melódico), do conteúdo emocional da música e dos timbres nas áreas temporais e frontais enquanto o ritmo e duração e a métrica, a discriminação da tonalidade se dá predominantemente no lado esquerdo do cérebro. O hemisfério cerebral esquerdo também analisa os parâmetros de ritmo e altura interagindo diretamente com as áreas da linguagem, que identificam a sintaxe musical.

O mesmo autor, relata que “a música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento” (MUSZKAT, 2012, p. 68). Ele explica que quando um indivíduo está exposto a uma música há múltiplas alterações fisiológicas como, por exemplo, frequência cardíaca, ritmos respiratórios, ritmos elétricos cerebrais e ciclos circadianos<sup>11</sup> de sono-vigília (MUSZKAT, 2012).

Segundo Muszkat (2012, p. 68) “a experiência musical modifica estruturalmente o cérebro”. Ele aponta que a lateralização das funções musicais pode ser diferente em músicos, comparado a indivíduos sem treinamento musical onde a música interfere na chamada plasticidade cerebral<sup>12</sup>. “Pessoas sem treino musical processam melodias preferencialmente no hemisfério cerebral direito, enquanto nos músicos, há uma transferência para o hemisfério cerebral esquerdo” (MUSZKAT, 2012, p. 68).

O autor ainda descreve que a música possibilita a ativação de vários circuitos neuronais devido ao aprendizado musical necessitar de habilidades multimodais envolvendo a “percepção de estímulos simultâneos e a integração de várias funções cognitivas como a atenção, a memória e das áreas da associação sensorial e corporal, envolvidas tanto na linguagem corporal quanto simbólica” (MUSZKAT, 2012, p 68).

---

<sup>11</sup> O termo circadiano provém do latim “*circa diem*”, que significa “cerca de um dia”. O ciclo circadiano também pode ser chamado de ritmo circadiano.

<sup>12</sup> Quando uma pessoa sofre uma lesão cerebral, o cérebro se reorganiza para que outras áreas do cérebro assumam as funções das áreas comprometidas pelo acidente; essa é a chamada plasticidade cerebral.

Estudos evidenciam os efeitos da música com objetivos terapêuticos em indivíduos que sofrem de transtornos do desenvolvimento como o déficit de atenção, a dislexia, de doença de Parkinson, de doença de Alzheimer ou em doentes com espasticidade, “nos quais a reabilitação com música ou estímulos a ela relacionados como dança, ritmo ou jogos musicais potencializam as técnicas de reabilitação física e cognição” (MUSZKAT, 2012, p. 69).

Ademais aos estudos acima citados, nas últimas décadas estudiosos de outras áreas, como a psicobiologia, psicologia do desenvolvimento, educação, e psicologia da música mostraram um grande interesse em pesquisar sobre o desenvolvimento cognitivo-musical, “procurando compreender as transformações das práticas musicais que ocorrem da infância à idade adulta” (ILARI, 2013, p. 25).

Beatriz Ilari (2005, p. 55), pesquisadora em educação musical, afirma que esse “interesse pelo desenvolvimento cognitivo-musical tem crescido substancialmente nos últimos anos”. A autora considera que nos dias atuais “a psicologia cognitiva da música é uma das áreas mais importantes da pesquisa científica em música” (ILARI, 2006, p. 11). Segundo Ilari (2006, p. 11) estes estudos aumentaram a partir da publicação do livro *The musical mind: The cognitive psychology of music*, do inglês John Sloboda, em 1983.

Em seus estudos, Ilari (2006, p. 18) afirma que “o ser humano já possui certas competências musicais no início da vida; competências que constituem, ao que tudo indica, a base de seu desenvolvimento cognitivo-musical”. A mesma autora acentua que as primeiras experiências musicais das crianças começam mesmo em casa, na companhia de alguém que ouve, canta ou dança (ILARI, 2006).

O psicólogo John Sloboda, especialista em psicologia da música, define essa fase – que vai do nascimento à metade da infância (10 anos de idade) – de enculturação. Ele explica que essa é uma fase aguda da cognição onde ocorre um aprendizado espontâneo de uma série de funções, inclusive a da linguagem e a da música. Uma outra fase de desenvolvimento é o treinamento que pressupõe a busca pelo conhecimento específico, a aspiração à excelência em uma habilidade particular até o alcance da competência em uma área específica (SLOBODA, 2008).

Conforme Ilari (2013) todas essas experiências musicais estão intrinsicamente ligadas à inteligência musical.

O conceito de inteligência musical foi apresentado pela primeira vez pelo psicólogo Howard Gardner em seu livro intitulado *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, de 1983, e publicado no Brasil em 1994. Gardner escreveu este livro a partir dos resultados das pesquisas realizadas ao integrar a equipe do Projeto Zero na *Harvard Graduate School of Education* que tinha como objetivo estudar sobre o potencial humano (GARDNER, 1995).

Segundo Gardner o ser humano apresenta 8 tipos de inteligências diferentes. São elas: linguística ou verbal “que é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa”; lógico-matemática que “é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica”; espacial que “é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo”, musical é caracterizada pela habilidade de reconhecer sons e ritmos e a capacidade de tocar um instrumento musical; corporal-cinestésica “é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo”; interpessoal “é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas”; intrapessoal “é a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida” (GARDNER, 1995, p. 15); e a naturalista, incorporada por Gardner posteriormente, que é “a capacidade em reconhecer padrões da Natureza; identificar e classificar objetos e as numerosas espécies; compreender e classificar espécies da natureza e aqueles criados pelo homem” (GARDNER<sup>13</sup>, 2000 *apud* NICOLLIER; VELASCO, 2008, p. 25).

Antunes (2012, p. 27), educador brasileiro e estudioso das inteligências múltiplas, relata que “essas inteligências não nascem ‘prontas’ nas pessoas, ainda que uns possam apresentar níveis mais elevados do que outros nesta ou naquela inteligência”. Dessa forma, em alguns indivíduos algumas inteligências podem ser mais acentuadas ou mais limitadas que as outras, entretanto, “todas as inteligências se apresentam prontas para serem estimuladas” (ANTUNES, 2012, p. 56).

Referente especificamente a inteligência musical, Ilari (2013, p. 16) destaca que:

---

<sup>13</sup> GARDNER, Howard. *Inteligência*. Um conceito reformulado: O criador das Inteligências Múltiplas explica e expande suas ideias com enfoque no séc. XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

Ser inteligente musicalmente é ser capaz de perceber, identificar e classificar sons diferentes, estilos contrastantes, ritmos diversos, tipos de instrumentos e vozes, a direção das notas em uma melodia (o sobe e desce), as diversas combinações de notas que são tocadas ao mesmo tempo (harmonia) e assim por diante.

Um outro estudo contribuiu decisivamente para a área da música. Keith Swanwick e June Tillman (1986) desenvolveram a Teoria Espiral do desenvolvimento musical com objetivo de explicar como acontece o desenvolvimento musical em crianças. A partir de uma pesquisa realizada com 48 crianças com idade entre 3 e 14 anos, onde foram coletadas 745 composições, foi observado que as composições variavam em dez diferentes tipos de complexidade (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006). De acordo com a análise de uma amostra de dados, os autores caracterizaram o desenvolvimento musical em níveis relacionados com a faixa-etária das crianças estudadas. Estes níveis foram divididos em quatro e organizados num gráfico em forma de espiral, correspondem ao lado esquerdo do espiral (lado individual – assimilação) e ao direito (lado social – acomodação) que se processam em equilíbrio (Figura 1).

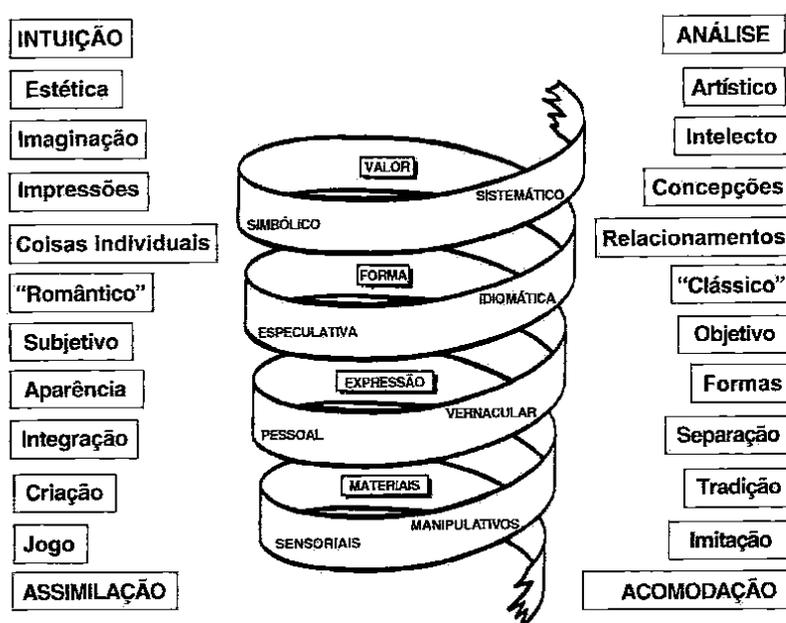


Figura 1 – Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Fonte: FONTERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008, 113 p.

Segundo os autores esses níveis são cumulativos e progressivos, tendo uma compreensão musical qualitativa à medida que se sobe o nível no espiral. Do mesmo modo, é possível mostrar os níveis de desenvolvimento relacionados com a idade das crianças de acordo com sua experiência musical.

Para Swanwick a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical tem estreita relação com as “ideias de Piaget, de quem utiliza os conceitos de assimilação e acomodação, renomeando-os, porém, como intuição e análise” (FONTERRADA, 2008, p. 112). E ainda, conforme o pesquisador e educador musical, o aprendizado musical deve obedecer a etapas sucessivas de acordo com o nível de amadurecimento psicológico do indivíduo.

Partindo desse espiral, Swanwick criou um processo de aprendizado baseado em um Modelo chamado C(L)A(S)P<sup>15</sup>, significando em inglês *composition, literature, audition, skill acquisition e performance*. Segundo o autor estes conteúdos (modalidades) devem ser trabalhados de forma integrada e veiculada, sendo indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento musical. Ele argumenta também que o processo de aquisição de conhecimento musical se dá essencialmente através da vivência e prática complementadas com conhecimentos técnicos e literários da música.

Em relação aos estudos com pessoas com deficiência, numa pesquisa desenvolvida por Levitin e Bellugi, descobriu-se que pessoas com síndrome de Williams – indivíduos que possuem uma desordem genética no neurodesenvolvimento – “são extraordinariamente sociáveis; apesar de seus grandes déficits na maior parte das funções cognitivas, elas têm habilidades musicais relativamente normais” (LEVITIN, 2006, p. 40).

Isso mostra que todas as pessoas, inclusive àquelas que apresentam algum tipo de deficiência, são potencialmente capazes em aprender música. Segundo Louro (2012, p. 111) “a aprendizagem musical, ao contrário do que prega o senso comum, é inerente ao ser humano”. A autora vem difundindo por todo o Brasil propostas para o trabalho com este público. No entanto, muitos ainda consideram “que a pessoa com deficiência só

---

<sup>15</sup> O Modelo C(L)A(S)P foi traduzido para o português com a sigla (T)EC(L)A: Técnica, Execução, Composição, Literatura, Apreciação. No entanto, Cavalieri e Swanwick (2002, p. 18) apontam que “essa tradução distorce o cerne do Modelo C(L)A(S)P em vários aspectos”. Dessa forma, os autores orientam a preservação da forma original do Modelo C(L)A(S)P “para que sejam igualmente preservados os princípios que lhe inspiraram” (CAVALIERI, 2002, 19).

possa usufruir do fazer musical como atividade terapêutica ou reabilitacional” (LOURO *et al.*, 2006, p. 19). Acredita-se que, para este público, a música perpassa a função somente como terapia e reabilitação. Ela possibilita a esses indivíduos desenvolver suas potencialidades em outras áreas e também sua musicalidade.

De acordo com Tangarife (2010) a música tem o poder de penetrar diretamente na mente e no corpo da pessoa com necessidades educativas especiais, abrindo canais de comunicação que ampliarão suas possibilidades de expressão seja qual for o seu nível de inteligência ou condição.

Levitin (2006, p. 44) considera que:

o estudo da música tem uma importância central para a ciência cognitiva porque a música está entre as atividades humanas mais complexas, envolvendo percepção, memória, tempo, agrupamento de objetos, atenção e (no caso da performance) perícia e uma coordenação complexa da atividade motora. Consequentemente, o estudo científico da música é potencialmente apto a responder algumas questões fundamentais sobre a natureza do pensamento humano e as relações entre experiência, mente, cérebro e genes.

Como pôde-se ver, os estudos nessa área se expandem cada vez mais com o objetivo de discutir sobre os efeitos da música no organismo das pessoas e como acontece o desenvolvimento musical. Desse modo, a música vem sendo usada hoje, cientificamente, em benefício do indivíduo, pois acredita-se que ela tem papel fundamental no desenvolvimento e formação do ser humano.

#### **1.4.1 DISCUTINDO CONCEITOS: MUSICOTERAPIA, EDUCAÇÃO MUSICAL, EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E MUSICALIZAÇÃO**

Neste momento, procura-se apresentar e discutir as definições de Musicoterapia, Educação Musical, Educação Musical Especial e Musicalização, traçando suas diferenças e delimitações.

Desde seu surgimento, a Musicoterapia está sendo cada vez mais reconhecida em vários campos. Ela utiliza a música e seus elementos – melodia, ritmo e harmonia – para facilitar a comunicação, a relação, a aprendizagem e outras dimensões no tratamento de pessoas que apresentam problemas, tanto de ordem física quanto de ordem emocional ou mental. Ganhou dimensão científica após a II Guerra Mundial quando numerosos

soldados voltaram do campo de batalha com ferimentos na cabeça e lesões traumáticas no cérebro. Sacks (2007) afirma que, naquela época, descobriu-se o benefício da utilização da música, melhorando as dores, angústias e algumas respostas fisiológicas destes soldados.

A Musicoterapia é definida pela Federação Mundial de Musicoterapia como:

A utilização da música e/ou de seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia), *por um musicoterapeuta qualificado* [grifo meu], com um cliente ou grupo, em um processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, mentais, sociais e cognitivas.

A musicoterapia busca desenvolver potenciais e/ou restaurar funções do indivíduo para que ele ou ela alcance uma melhor qualidade de vida, através da prevenção, reabilitação ou tratamento (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY<sup>16</sup>, 1996 *apud* CHAGAS; PEDRO, 2008, p. 39).

É importante destacar, conforme a definição acima, que essa terapia deve ser aplicada somente por um especialista em Musicoterapia, podendo realizar tratamentos de forma individual ou em grupo. Ele utiliza a música e seus elementos como facilitadores da expressão do mundo interno do paciente que podem mobilizá-lo, influenciando seu sistema mental, físico e psicológico. Álvares (2010, p. 182) diz que “a musicoterapia busca estabelecer a relação do paciente com o processo criativo pessoal e, para isso, é necessário que o musicoterapeuta desenvolva uma capacidade de interação capaz de adentrar o mundo de outro ser humano sem contudo, violá-lo”.

De acordo com Bruscia (2000)<sup>17</sup>, a Musicoterapia abrange diversas áreas e níveis de práticas onde seus objetivos e métodos variam de acordo com o paciente e setting clínico. Ele relata seis principais áreas da Musicoterapia: didática, médica, cura, psicoterapêutica, recreativa e ecológica. Em cada uma dessas áreas são desenvolvidas práticas específicas que se definem pelo foco clínico no cliente, no terapeuta e na instituição clínica. Além disso, cada área abrange práticas clínicas que variam de acordo com o nível da terapia. “Um nível descreve a extensão, a profundidade e a importância da

---

<sup>16</sup> WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, Comissão de Prática Clínica. In Revista Brasileira de Musicoterapia, ano I, n. 2, Rio de Janeiro: UBAM, 1996.

<sup>17</sup> Kenneth E. Bruscia Phd em Musicoterapia na Universidade de New York, Professor e Coordenador do PhD em Musicoterapia da *Temple University* na Philadelphia – USA e autor do livro Definindo Musicoterapia (2000).

intervenção terapêutica e da mudança almejada através da música e da musicoterapia” (BRUSCIA, 2000, p. 170). São eles: nível auxiliar, nível aumentativo, nível intensivo, nível primário<sup>18</sup>.

Dentre as formas de atuação da Musicoterapia citadas podem-se destacar as práticas didáticas na Educação Musical Especial como nível auxiliar e Musicoterapia na Educação Especial no nível aumentativo. Segundo o autor, as práticas didáticas têm como foco ajudar os pacientes a “adquirirem os conhecimentos, comportamentos e habilidades necessárias para uma vida funcional e independente e para a adaptação social. Em todas essas práticas, alguma forma de aprendizagem está no primeiro plano do processo terapêutico” (BRUSCIA, 2000, p. 183).

Para a educadora musical e psicopedagoga musical argentina Violeta de Gainza (1988, p. 87) a educação musical “constitui uma contribuição significativa e sistemática ao processo integral do desenvolvimento humano”.

A Educação Musical voltada para alunos com deficiência é chamada de Educação Musical Especial que “trata da aprendizagem e do ensino da música para portadores de deficiência física e mental, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos, (...)” (FERNANDES<sup>19</sup>, 2000 *apud* SANTOS, 2008, p. 3).

Segundo Bruscia (2000, p. 186) “a Educação Musical Especial situa-se na fronteira entre a educação musical e a musicoterapia”, mas diferem uma da outra. A diferença entre esses dois enfoques se dá nos objetivos a serem traçados e alcançados em cada área. No entanto, “a Educação Musical Especial é considerada, pelo meio terapêutico, como sendo uma área da Educação Musical” (SANTOS, 2008, p. 2).

---

<sup>18</sup> *Nível auxiliar*: utilização da música ou de qualquer de seus componentes para fins não terapêuticos, porém, com objetivos relacionados com a terapia; *Nível aumentativo*: a música ou a musicoterapia é utilizada para complementar e aumentar os efeitos de outras modalidades de tratamento e como elemento de apoio; *Nível intensivo*: a musicoterapia desempenha um papel central e independente para alcançar os objetivos prioritários do plano de tratamento, tendo como resultado a indução de mudanças significativas na situação do cliente; a música é utilizada para estabelecer ou intensificar a relação cliente-terapeuta; *Nível primário*: a musicoterapia desempenha um papel singular ou indispensável para atingir as principais necessidades terapêuticas do cliente e, como resultado, induz mudanças abrangentes no cliente e em sua vida.

<sup>19</sup> FERNANDES, J. N. *Pesquisa em educação musical*: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. In: Revista da ABEM n. 5, p.45-57. Porto Alegre: ABEM, 2000.

Gainza (1988) afirma que o objetivo da Musicoterapia é terapêutico e tem como intuito alcançar resultados satisfatórios na promoção da saúde do indivíduo. Por outro lado, em relação à Educação Musical, o objetivo específico “é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (1988, p. 101).

Nas diferenças entre essas áreas, pode-se acrescentar que na Musicoterapia não existe um programa específico e repertório como na Educação Musical. O musicoterapeuta desenvolve seus próprios materiais adequando-os de acordo com as necessidades dos pacientes.

Contudo, as duas áreas utilizam a música e seus elementos e têm como finalidade “o desenvolvimento bio-psicossocial do indivíduo” (TANGARIFE, 2008, p. 51). Nesse sentido, os meios utilizados pelas duas áreas podem caminhar paralelamente e, conseqüentemente, trazer contribuições.

Na educação musical especial, o professor, às vezes, se utiliza de elementos da musicoterapia para auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos; da mesma forma, a musicoterapia, em alguns casos utiliza elementos da educação musical como coadjuvante no processo terapêutico, portanto, o que é importante sempre ter em mente é a diferença entre os objetivos finais de cada processo (SANTOS, 2007, p. 2).

São utilizados para ajudar no processo terapêutico alguns métodos e técnicas da Educação Musical, além de técnicas específicas da Musicoterapia, das quais se pode citar: exploração de fontes sonoras – corpo, ambiente, objetos, natureza, instrumentos musicais; a re-criação, que através do trabalho conjunto permite a interação com sentimentos e ideias de outros; a improvisação, vista como produto da intuição e da emoção inconsciente, permitindo a exteriorização de sentimentos que são difíceis de se expressar verbalmente; a composição, implicando no comprometimento e no exercício de tomada de decisões que se torna a evidência tangível da realização pessoal (ADEODATO, 2007).

Gainza relata que todo o trabalho com enfoque educativo e/ou terapêutico a ser desenvolvido individual ou em grupos com pessoas com deficiência é necessário a “participação de uma equipe interdisciplinar, na qual devem colaborar, lado a lado,

educadores, musicoterapeutas, terapeutas ocupacionais, médicos, psicólogos, sociólogos e demais especialistas” (1988, p. 89).

No que se refere à musicalização, Penna (1990, p. 46) afirma que é uma forma da educação musical e que, embora promova “a formação de conceitos musicais básicos, não é seu objetivo próprio o domínio da grafia tradicional ou da teoria”. A mesma autora descreve que a musicalização é o “Ato ou processo de musicalizar. Musicalizar (-se): tornar (-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela” (PENNA, 2008, p. 28).

A musicalização, portanto, visa desenvolver na criança habilidades musicais, ajudando-a a adquirir conceitos que serão a base de sua aprendizagem musical. Através das atividades musicais, a criança desenvolve sua percepção auditiva discriminando, explorando e experimentando sons que estão à sua volta. A musicalização, segundo Weigel (1988) “é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica”.

Nesta mesma perspectiva, Kebach<sup>20</sup> (2008 *apud* KEBACH *et al.*, 2013, p. 24) relata que “a musicalização significa um processo de organização sonora e de aprendizagem musical pelo qual a criança desenvolve a sua sensibilidade e compreensão sobre música”.

Segundo Brécia (2011, p. 14) o trabalho de musicalização deve ser compreendido sob dois aspectos:

Os aspectos intrínsecos à atividade musical [...]: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais, e os aspectos extrínsecos à atividade musical [...] de maneira favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

#### **1.4.2 PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

A partir do século XX, propostas metodológicas de educação musical foram elaboradas por vários educadores musicais, conferindo um novo olhar para a

---

<sup>20</sup> KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS.

aprendizagem musical. Cada proposta tem uma maneira diferenciada de aplicação, no entanto, alcançam o mesmo fim com o intuito de musicalizar o indivíduo. Todas elas chegam a resultados positivos no que se refere ao objetivo que se propõe e todas elas partem da experiência vivida para depois serem desenvolvidos conhecimentos teóricos (ANTUNES, 1990).

Na primeira metade do século, foram difundidos os chamados métodos ativos, caracterizados pela experiência direta do aluno, a partir da vivência de diversos elementos musicais (FIGUEIREDO, 2012). Os educadores musicais da primeira geração que difundiram os métodos ativos foram: Émile Henri Jaques-Dalcroze (Áustria 1865-1950), Edgar Willems (1890- 1987), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998).

O principal pedagogo musical dessa época foi Dalcroze que desenvolveu um sistema de educação musical conhecido como Dalcroze Eurhythmics, propondo a musicalização através do movimento corporal, “onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (MARIANI, 2011, p. 27).

Conforme Fonterrada (2008, p. 131) a proposta de Dalcroze é “levar o indivíduo à escuta consciente e ao movimento”. Além disso, a autora relata que, em Dalcroze, estão conectados “a escuta e os aspectos psicomotores como instrumentos da compreensão/ação/sensibilidade musicais”.

Dalcroze considera o movimento corporal como um fator essencial para o desenvolvimento rítmico do ser humano e para o desenvolvimento da musicalidade. O pedagogo “entende que a consciência rítmica é o resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas” (MARIANI, 2011, p. 31).

De acordo com Mariani (2011, p. 39)

o objetivo primeiro dos exercícios de Rítmica de Dalcroze é fazer com que o aluno se familiarize com os elementos da linguagem musical através do movimento corporal. Por outro lado, através da música, o aluno recebe toda uma educação que passa tanto pela experiência sensório-motora, quanto pela experiência estética.

Dalcroze influenciou vários educadores que apareceram posteriormente utilizando atividades corporais.

A partir dos anos 50, surgiram outras metodologias musicais e a Educação Musical tomou novos caminhos. Dentro dessas novas propostas de educação musical e que compreendem a segunda geração dos autores dos chamados métodos ativos destacam-se George Self (1921-1967) John Paynter (1931-2010) e Murray Schafer (1933). Eles enfatizam a composição na sala de aula, desenvolvendo a criatividade e a improvisação através da exploração de materiais sonoros disponíveis. Assim afirma Zagonel:

Nessas novas propostas sempre está expressa a necessidade de maior abertura quanto à maneira de ensinar e aos conteúdos a tratar, junto com e exploração do som e a invenção. Partindo da experimentação da criança, pretende-se despertá-la e sensibilizá-la para a música (ZAGONEL, 1999, p. 1).

Neste momento, procura-se descrever apenas a proposta de Murray Schafer, por esta ser um dos fundamentos da presente pesquisa.

A proposta de Schafer é considerada relevante para o ensino de música, já que se preocupa em primeiro lugar com os sons ao redor, a paisagem sonora<sup>21</sup>. A partir desta proposta são criadas composições musicais por meio da exploração sonora de sons do cotidiano, sejam eles: sons da natureza, sons da neve, da água, do fogo, sons de sinos, sons de luar, sons produzidos pelos animais, sons inusitados, etc.

Schafer (1991) explica que seu trabalho desenvolvido na educação musical tem se concentrado principalmente em três campos. São eles:

1- Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas. 2- Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. 3- Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (SCHAFER, 1991, p. 284-285).

Além destes três campos, Schafer acrescentaria mais um quarto campo que é “*a contribuição que as filosofias orientais podem dar à formação de artistas e músicos do Ocidente*” (SCHAFER, 1991, p. 285).

---

<sup>21</sup> Paisagem sonora consiste na tradução em português da palavra em inglês “*soundscape*”, que foi adaptação de Schafer da palavra “*landscape*”, em português paisagem, conferindo um sentido relacionado ao som. Essa palavra foi traduzida para o português no livro *O ouvido pensante* do mesmo autor publicado em 1997.

De acordo com Joly (2003, p. 4) “toda a metodologia sugerida por vários educadores musicais é perfeitamente aplicável para qualquer tipo de criança”. Nesse sentido, essas propostas metodológicas podem ser usadas nas atividades musicais para crianças com deficiência, sendo, se necessário, adaptadas de acordo com as necessidades de cada aluno.

### 1.4.3 CAMINHOS E PERCURSOS DA MÚSICA NA ESCOLA

A educação musical passou por vários caminhos e percursos, iniciando-se com a vinda dos padres jesuítas, que tinham como primeira missão catequizar os nativos da terra, ou seja, os índios.

Servindo sempre aos interesses da Igreja Católica, os jesuítas utilizavam, dentre alguns recursos, a música, por observarem uma “forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística” (LOUREIRO, 2003, p. 43). Conforme Loreiro (2003, p. 43) os jesuítas usavam “a música para comunicar sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo”. A prática musical e o canto eram os meios no ensino musical.

Com a vinda da família Real de Portugal para o Brasil em 1808 algumas mudanças aconteceram. A música, que era restrita à Igreja, passou a visitar outros lugares como os teatros, que recebiam companhias estrangeiras para a realização de óperas, operetas e zarzuelas (FONTERRADA, 2008).

Em 1847, com Dom Pedro II já coroado, a música apareceu na primeira lei que estabeleceu o conteúdo musical para a formação musical. Posteriormente, em 1954, instituiu-se “oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiros, por um decreto que ditava que o ensino deveria processar em dois níveis: ‘noções de música’ e ‘exercícios de canto’, não explicitando, porém, nada mais que isso” (FONTERRADA, 2008, p. 210).

No dia 28 de novembro de 1890, com o decreto federal de nº 981, passou-se a exigir “formação especializada do professor de música” (JANIBELLI<sup>22</sup>, 1971, *apud* FONTERRADA, 2008, p. 210).

---

<sup>22</sup> JANIBELLI, E. D`Aniballe. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro, Lidador, 1971.

Nas duas primeiras décadas do século XX, por influência dos métodos ativos, educadores musicais brasileiros propuseram seus métodos de educação musical atingindo grande êxito: João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim com o método analítico; Heitor Villa-Lobos com o método de canto coral – canto orfeônico; Antônio Leal Sá Pereira com o método de iniciação musical; Liddy Mignone também com o método de iniciação musical.

João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes de Cardim desenvolveram seu método analítico na Escola Caetano de Campos em São Paulo em que atuavam. Este método tinha como objetivo “renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical” (CÁRICOL, 2012, p. 20). Conforme afirma Álvares (1999, p. 6) o método analítico pode ser considerado um método pioneiro em que abordava o “sistema de movimento e improvisação”.

Em meados de 1930, Heitor Villa-Lobos, compositor e educador musical, começa a difundir seu projeto de canto orfeônico<sup>23</sup> em São Paulo. Logo, em 1932, Villa-Lobos, convidado por Anísio Teixeira, que difundiu a proposta da Escola Nova no país e naquela época era o Secretário de Educação do Distrito Federal, assumiu a direção da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) que tinha como objetivo o aprimoramento “da educação musical nas escolas primárias e secundárias” (ÁLVARES, 1999, p. 7).

Com base no Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, que instituiu o canto orfeônico em todo o território brasileiro, Villa-Lobos expandiu sua proposta transformando-a em modelo de educação musical durante as décadas de 1930 a 1950. Fonterrada (2008, p. 212) afirma que o educador e compositor logo se tornou “um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil ao instituir canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiros”.

---

<sup>23</sup> “O canto orfeônico, modalidade de canto coletivo que se distingue do canto coral erudito, foi desenvolvido para ensinar música a grandes massas populares. Trata-se de uma prática em que se organizam grupos de tamanho variável formados por conjuntos heterogêneos de vozes. Não se exige dos seus participantes conhecimento musical ou treinamento vocal, como é o caso no canto coral erudito, onde é necessário não só conhecimento musical e habilidade vocal, como também uma distribuição proporcional de vozes e um nível mais elevado de rigor técnico-interpretativo” (SANTOS, 2010, p. 24).

Conforme Loureiro (2003, p. 56) o projeto

previa, além da criação de um curso para a formação de professores especializados nessa disciplina, a criação de um orfeão artístico e de um orfeão para cada escola, a organização de bibliotecas e discotecas especializadas, bem como a realização de grandes espetáculos orfeônicos, com a participação de milhares de crianças e jovens.

A autora ainda descreve que “fazia parte do projeto do canto orfeônico a especialização de professores para sua prática e a formação, em breve espaço de tempo, de novos professores” (LOREIRO, 2003 p. 60). Desse modo, foi criado em 1942 e regulamentado em 1946 o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), atualmente Instituto Villa-Lobos, “com a finalidade de formar professores capacitados para o ensino de tal disciplina” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 45).

Entretanto, vários fatores dificultaram a implantação desse projeto. Por exemplo, os professores de todo o país tinham que se deslocar para o Rio de Janeiro e São Paulo para participarem dos cursos de formação.

O compositor criou no período de realização do projeto materiais e métodos específicos para o ensino de canto orfeônico. Como exemplos disso, destacam-se o Guia Prático, publicado em 1932, e o Guia de Canto orfeônico, com dois volumes, sendo o volume 1 publicado em 1937 e o volume 2 publicado em 1951.

Novas propostas pedagógicas musicais foram sendo desenvolvidas em escolas especializadas. Antonio Sá Pereira e Liddy Mignone introduziram o curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro em 1937. No ano seguinte, Sá Pereira organizou o mesmo curso na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Por este motivo, Liddy Mignone assumiu a direção do curso no Conservatório Brasileiro de Música. Rocha descreve que o curso de iniciação musical era voltado para a fase inicial do aprendizado musical de crianças que propunha “atender às características do desenvolvimento infantil e estar centrado em atividades lúdicas que envolviam práticas musicais de canto, execução instrumental e movimentação do corpo” (ROCHA, 2004, p. 4).

Liddy Mignone, considerada precursora da musicoterapia no Brasil, entendia que a música era o melhor meio para a educação integral do indivíduo. Em sua metodologia, visava “desenvolver o ‘senso rítmico’, a ‘memória sonora’, ‘apurar o ouvido’ e diferenciar

alturas, intensidades, timbre e duração”, onde “a vivência musical estava na base de todo o processo” (COSTA; CARDEMAN, 2005, p. 14)

Mignone expandiu seus grupos de iniciação musical a crianças com deficiência. Ou seja, essas crianças “participavam das atividades junto com as outras crianças, não sendo colocadas em grupos separados, o que seria revelador de discriminação” (COSTA; CARDEMAN, 2005, p. 14).

Como se pode ver, a educadora abriu oportunidades para crianças com deficiência na inclusão musical. Além dos cursos de iniciação musical, fundou em 1948 o Curso de Especialização de Professores de Iniciação Musical. Este curso, como prerrogativa, exigia estágios que inicialmente eram feitos no Conservatório e, posteriormente, em instituições como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Sociedade Pestalozzi do Brasil, Hospital Jesus, Hospital de Neuro-Psiquiatria do Centro Psiquiátrico Nacional - CPN, Sanatório de Curicica, Instituto Benjamin Constant, Clínica Hospital Francisco de Castro e Instituto Nacional de Surdos - INES (COSTA; CARDEMAN, 2005).

Cabe agora esclarecer alguns pontos relacionados com a polêmica substituição do canto orfeônico pela disciplina educação musical no currículo escolar.

Em 1961, no Decreto 51.215, foram estabelecidas “normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país”.

Neste mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 4.024 (LDBEN/1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com Queiroz (2012) esta lei vem sendo mencionada por vários autores e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como a lei que instituiu a “educação musical” nas escolas. Entretanto, não é exposta no texto a substituição do canto orfeônico pela disciplina educação musical. O que gerou um grande mal-entendido foi o texto do PCN – Arte, onde é descrito que “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60”.

Para o mesmo autor

o fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB (QUEIROZ, 2012, p. 30).

Contudo, na década de 70, houve uma grande mudança com relação ao ensino musical. No ano de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, estabelecendo a disciplina de Educação Artística no currículo escolar. Nesta lei, a música era instituída como atividade educativa de Educação Artística e não valia mais como disciplina.

Em 1974, surgiram os cursos superiores de Educação Artística que tinham caráter polivalente. Nessa proposta, os professores deviam dominar, sem aprofundamento algum, as quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho, esta última foi substituída mais tarde por dança (FONTERRADA, 2008).

Segundo Fucci-Amato (2012, p. 75) “os docentes, em grande parte sem qualquer competência musical específica, optaram por, na prática, excluir ou ministrar inadequadamente o ensino musical”. Com a extinção da educação musical nessa época, nota-se que os professores ficaram perdidos, não sabendo como proporcionar experiências artísticas e criativas aos alunos.

Em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394, a Arte, como conteúdo obrigatório, passou a ser considerada um campo do conhecimento, representando um importante passo no resgate de seu papel no desenvolvimento dos alunos, como já foi falado anteriormente.

Após a promulgação dessa lei, foram elaborados documentos para orientar escolas e professores, como o Referencial Curricular Nacional de Educação (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Na visão da pesquisadora, acredita-se que esses documentos foram essenciais no direcionamento das práticas dos professores até os dias de hoje.

Com a aprovação da lei 11.769 em 2008, houve o renascimento da música no currículo escolar. Isso porque a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação nº 9.394 de 1996 foi alterada com a aprovação da referida lei, regulamentando o ensino de música na educação básica. No § 6º do Art. 26 da LDBEN é definido que a música deverá ser conteúdo obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Assim descreve:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2008).

A partir das observações de Kebach *et al.* (2013, p. 14), a Lei 11.769 foi uma grande conquista na educação, contribuindo para o enriquecimento do currículo, “oportunizando

a todo cidadão escolarizado um vínculo sólido com esta importante manifestação cultural, artística e histórica”.

Como se pode ver, a música, no âmbito da legislação, ficou distante da escola por quase 40 anos. Todavia, mesmo após a lei de 2008, ainda não há nos dias de hoje aulas de música em todas as escolas do Brasil, por não haver professores especializados o suficiente para cobrir todas elas.

É importante ressaltar que o ensino de música na escola não visa a formação profissional de músico e sim, oferecer aos alunos oportunidades de vivências musicais para desenvolver os conhecimentos musicais. Conforme Hentschke e Del Ben (2003, p. 181):

a educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania.

O Parecer nº 12 de 2013 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica CNE/CEB, que foi homologado em maio de 2016, destaca que o ensino de Música como prática curricular que deve ser estendida a todos os estudantes, precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas. E ainda, ele deve:

constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo (CNE/CEB, 2013, p. 5).

E ainda, também recentemente, o § 6º do Art. 26 da LDBEN (Lei 9.394/1996) mais uma vez foi alterado com a promulgação da Lei 13.278 de 2016, incluindo não somente a música nos currículos dos diversos níveis de educação básica, mas também as artes visuais, a dança e o teatro. De acordo com a lei, os sistemas de ensino têm o prazo de cinco anos para promover a formação de professores em número suficiente para implantar esses componentes nos currículos escolares.

Diante do exposto, acredita-se que a aprovação dessas leis foram um grande avanço para a educação brasileira. Entretanto, os desafios ainda são muitos para que de fato aconteça a inserção do ensino de música na escola de forma efetiva. Espera-se que num futuro próximo, todos os alunos das escolas públicas e particulares possam usufruir

dos benefícios que a educação musical na escola proporciona efetiva e das outras linguagens artísticas que constituem o componente do Ensino de Arte.

#### **1.4.4 MÚSICA, SOM, MOVIMENTO E INCLUSÃO: ATIVIDADES LÚDICO-MUSICAIS**

##### **As atividades musicais e o desenvolvimento psicomotor**

Desde que nasce, a criança estabelece relações com o mundo a sua volta por meio de experiências sensoriais. A música possibilita à criança explorar esse mundo com seu corpo em movimento, interligando-se ao universo sonoro.

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... ouvimos o bater dos martelos, o ruído das máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou do despertador... Ouvimos vozes e falas, poesia e música... (BRITO, 2003, p. 17).

Mesmo as crianças surdas percebem os sons pela vibração. Isso porque, segundo os Referenciais Curriculares da Educação Infantil:

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

Conforme Jeandot (1997, p. 19) as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, pois “a receptividade à música é um fenômeno corporal”.

Para Snyders (1992, p. 85)

A influência que a música exerce sobre nós remete-nos evidentemente a seu poder sobre o corpo; ela coloca o corpo em movimento, faz com que ele vibre de forma não comparável às outras artes; e é o fato de estarem escritas em nosso corpo que dá tanta acuidade às emoções musicais; por seu enraizamento psicológico, a própria música atinge uma espécie de existência corporal.

De acordo com Ilari (2013, p. 31) “há algo inerentemente dançante na música que faz com que o ser humano tenha a necessidade de se movimentar quando a ouve - de um simples balanço do corpo às coreografias mais elaboradas”.

Diante da importância que o movimento e a música têm no processo de desenvolvimento da criança, esta pesquisa é fundamentada em metodologias de educadores musicais, mas também nos aspectos da psicomotricidade, pois “a música aliada à psicomotricidade torna-se ferramenta importante no desenvolvimento corporal, consolidando um caminho para o desempenho global saudável” (FERREIRA; RUBIO, 2012, p. 6).

Segundo Louro *et al.* (2006, p. 54) a “psicomotricidade é a relação entre os aspectos psicológicos emocionais, a cognição e a ação motora frente às fases do desenvolvimento do ser humano desde a fecundação até o fim de sua vida”. Para a autora essas fases estão relacionadas à maturação neurológica do indivíduo e são importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e motor.

Por sua vez, as pessoas com algum tipo de deficiência apresentam comumente déficits psicomotores por não terem passado por essas fases do desenvolvimento de forma normal (Louro *et al.*, 2006). O indivíduo que apresenta alguma falha nessas fases pode ficar com lacunas consideráveis quanto a seu desenvolvimento global, em relação à construção de sua identidade pessoal, esquema corporal, noção de espaço/tempo, coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, entre outras (ALVES, 2012).

Alves (2012, p. 25) cita, por exemplo, uma criança que ainda não tem a lateralidade “bem definida encontra problemas de ordem espacial, não percebe a diferença entre esquerda e direita e terá dificuldades ao seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda)”.

É por isso que, nas aulas, torna-se importante que o professor estimule a criança a se expressar através de seu corpo utilizando gestos e movimentos, dando oportunidade para que ela construa a noção de espaço e tempo em seu interior com a finalidade de possibilitar modificações corporais.

Ferreira e Rubio (2012, p. 1) destacam que o “movimento corporal possibilita para a criança o conhecimento de si mesma e promove processos de descoberta de mundo e de socialização”.

Estudos indicam que a música é uma alternativa para desenvolver os aspectos psicomotores de qualquer criança, mas pode ser mais explorada quando envolve as crianças com deficiência, tendo em vista que as atividades musicais possibilitam com que o corpo se movimente, propiciando à criança momentos de intenso prazer. Além das atividades musicais privilegiarem o desenvolvimento dos aspectos psicomotores, favorecem também o desenvolvimento dos aspectos musicais, cognitivos e sociais.

Viviane Louro apresenta em seu livro intitulado Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência um capítulo sobre a psicomotricidade. A autora descreve neste capítulo a história e definição da psicomotricidade, como também sua relação com a aprendizagem e a música. Ela ressalta: “A música e a psicomotricidade tem muito em comum: precisamos do arsenal psicomotor para aprender música e a música é uma das mais eficientes ferramentas para nosso desenvolvimento psicomotor” (LOURO, 2012, p. 107).

A autora propõe alguns aspectos que devem ser trabalhados para que se tenha uma aprendizagem satisfatória, são eles:

- Tônus “é o princípio organizador relacionado à tensão ou ao relaxamento interno que perpassam todas as nossas atividades” (LOURO, 2012, p. 88). “É a partir do movimento que o indivíduo descobre, utiliza e controla seu corpo” (LOURO *et al.*, 2006, p. 56).
- Equilíbrio: “base primordial de toda coordenação geral, assim como de toda ação diferenciada dos membros superiores e do centro de gravidade. Combinação perfeita de ações musculares com o propósito de sustentar o corpo sobre uma base” (LOURO *et al.*, 2006, p. 56). “É o potencial neurológico de ‘moldar’ o tônus, de propiciar estabilidade ao corpo, para que possamos ‘prestar atenção’ o que é necessário num determinado momento” (LOURO, 2012, p. 91).
- Esquema e Imagem Corporal: “Elemento estrutural indispensável à formação da personalidade” (LOURO, 2012, p. 92). “É a maneira de perceber, através das sensações, seu próprio corpo; é o identificar e saber nomear as diversas partes do corpo” (LOURO *et al.*, 2006, p. 56). “Esquema corporal se difere de imagem corporal que é a figuração mental que temos de nosso corpo” (LOURO *et al.*, 2006, p. 56).

- Lateralização: “é a dominância lateral da pessoa, construída por dados neurológicos (hemisfério cerebral dominante) e hábitos sociais (destro ou canhoto)” (LOURO *et al.*, 2006, p. 57).
- Lateralidade: “é a noção de ‘direita e esquerda’, ou ‘consciência interna de que somos formados por dois lados semelhantes, porém diferentes’: o esquerdo e o direito” (LOURO, 2012, p. 96).
- Orientação espaço-temporal: “É a noção de tempo desenvolvida simultaneamente à de espaço; a conceituação do mundo exterior, comparado, primeiramente, a nós mesmos e, depois a outras pessoas/objetos, estáticos ou não”. “A orientação espaço-temporal é instância que auxilia a nos posicionarmos numa sucessão de acontecimentos, e pela qual se define o que seja antes, durante e depois” (LOURO, 2012, p. 97).
- Praxia Fina: “é necessária em tarefas motoras delicadas que associam a função de coordenação dos movimentos dos olhos (durante a fixação da atenção), e a manipulação de objetos que exigem controle visual (coordenação viso-motora)” (LOURO, 2012, p. 98).
- Praxia Global: “é a coordenação geral e consciente do corpo, que acontece de maneira sofisticada e múltipla” (LOURO, 2012, p. 99).

Louro *et al.* (2006, p. 59) afirmam que “é necessário que os problemas básicos em relação a psicomotricidade estejam resolvidos” para alcançar uma aprendizagem musical significativa, seja com alunos com ou sem deficiência.

Os mesmos autores mostram atividades por meio de exercícios e jogos musicais que são utilizadas no trabalho de educação musical infantil e que têm como proposta desenvolver os aspectos psicomotores. No quadro 1 são colocadas essas atividades.

**Quadro 1** - Atividades realizadas na educação musical infantil que têm como proposta desenvolver aspectos psicomotores. (LOURO *et al.*, 2006, p. 59-60)

<b>Atividades</b>	<b>Aspectos psicomotores desenvolvidos</b>
Andar pela sala na pulsação da música	tônus, equilíbrio dinâmico, consciência têmporo-espacial
exploração de sons ambientais	estimulação auditiva, importantíssima para o desenvolvimento psicomotor
percussão corporal	esquema corporal, noção espacial, tônus, lateralidade

jogos de improvisação	estimulação da criatividade, expressão e conceitos
imitações de movimentos com o corpo	estimulação visual, coordenação motora, esquema corporal
tocar instrumentos de percussão e outros	tônus, lateralização, orientação espacial, temporal e esquema corporal
montar pequenos grupos instrumentais	tônus; equilíbrio estático, consciência espacial e lateralização
cantar	estimulação do aparelho fonador (tônus), articulação, respiração, afinação – esquema corporal

Como pôde-se observar, são diversas as possibilidades de utilização da música nas aulas pelos professores. Resende *et al.* (2010) dizem que há uma grande quantidade de músicas com temas ou que trabalham os elementos psicomotores como, por exemplo, as canções folclóricas brasileiras.

Conforme Louro (2012, p. 116) “os educadores (de musicalização ou outra especificidade) devem estar atentos aos princípios de psicomotricidade e fazer uso de todos os recursos disponíveis que possam gerar estímulos ao aluno com deficiência”.

### **Atividades lúdico-musicais por meio de jogos e brincadeiras: sensibilização e interação**

O jogo e a brincadeira fazem parte da vida de toda criança, onde cada um tem suas especificidades e “dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (KISHIMOTO, 2011, p. 19).

Para Kishimoto (2011) o jogo pode ser entendido como:

- 1- o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;
- 2- um sistema de regras; e
- 3- um objeto.

Muitos autores discutem a importância dos jogos e brincadeiras no contexto educacional que, segundo eles, podem ser usados como instrumentos de aprendizado na sala de aula. Kishimoto, por exemplo, considera o jogo educativo ou o brinquedo educativo como um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (KISHIMOTO, 2011, p. 40). Conforme a autora o jogo educativo ou brinquedo educativo tem duas funções:

- função lúdica: propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente;
- função educativa: ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

A mesma autora afirma que a utilização do jogo na educação “significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Na concepção de Vygotsky o aprendizado e o desenvolvimento caminham juntos e estabelecem uma estreita relação com o jogo, criando uma “zona de desenvolvimento proximal na criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 22). Segundo o autor a zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTISKY, 2007, p. 97).

Teixeira (2010, p. 19) afirma que “o jogo e a brincadeira são distintos em vários aspectos, porém, ambos podem expressar brincadeira” (TEIXEIRA, 2010, p. 19). Ou seja, “o jogo é uma brincadeira com regras preestabelecidas e que exige certas habilidades do jogador. A brincadeira é o brinquedo em ação e, nem sempre, exige um objeto brinquedo para acontecer - como as cirandas, por exemplo” (PINTO<sup>24</sup>, 2003 *apud* TEIXEIRA, p. 20).

Kishimoto (2010, p. 1) destaca que “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”.

No campo da arte, especificamente da linguagem musical, os jogos e brincadeiras possibilitam à criança se expressar através do brincar, descobrindo o mundo ao seu redor.

De acordo com Brécia (2011, p. 78)

Por meio dos jogos e brincadeiras, parte-se no nível sensorial, trabalhando o corpo de maneira natural até ser atingido o nível da sensibilidade, responsável pelo aprimoramento do trabalhos, de maneira

---

<sup>24</sup> PINTO, Marly Rondan. *Formação e Aprendizagem no Espaço Lúdico*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

a coroar o processo num nível mental superior, no qual as experiências vividas serão compreendidas e teorizadas.

A mesma autora descreve que os jogos musicais aliando o prazer ao saber podem ser caracterizados em três tipos: “sensório-motores, favorecendo o exercício da motricidade; simbólicos, levando à fantasia e o mundo imaginário; e com regras, ajudando na organização interiores” (BRÉSCIA, 2011, p. 78).

A cultura brasileira dispõe de grande acervo onde são encontrados jogos e brinquedos cantados de diversas formas, pois eles fazem parte da vivência musical das crianças, seja elas com deficiência ou não. Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 48)

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidade de expressão que passam experiências que envolvem a vivência, a pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Nesta perspectiva, entende-se que as atividades musicais devem ser inseridas no contexto escolar de forma lúdica, proporcionando experiências para que a criança brinque, explore, recrie e reinvente o mundo em que vive.

Conforme Gainza (1990, p. 22)

através do jogo musical espontâneo e do jogo educativo, a criança adquire novas experiências a partir da manipulação ativa da realidade que a rodeia, desfrutando, por consequência de uma crescente compreensão e capacidade de manipular tanto esta realidade como o seu mundo interior.

Porém, para que todas as crianças sejam incluídas e interajam nas atividades realizadas na sala de aula são necessárias, casualmente, adaptações. Dessa forma, houve a preocupação em propor adaptações dos jogos e brincadeiras no livro digital para que todas as crianças brinquem e aprendam juntas.

Acredita-se que cada criança tem o seu papel num jogo e que não é menos importante que a outra. Dessa maneira, todas devem participar de alguma forma,

garantindo a igualdade de oportunidades para que estejam todas juntas numa mesma atividade, numa mesma brincadeira, num mesmo jogo ou numa mesma canção.

### **Atividades lúdico-musicais: adaptações e recursos**

As adaptações fazem parte do dia a dia de todos, por exemplo, “colocar um travesseiro no assento do banco do carro para ficar mais alto; utilizar uma escada para pega um objeto em algum lugar; se adequar aos costumes de um novo país ou se adequar a uma nova dieta” (LOURO *et al.* 2006, p. 69).

Louro *et al.* (2006) observam que o uso de adaptações para as pessoas com deficiência é regular e apresentam três tipos que favorecem o aprendizado e o fazer musical das pessoas com deficiência: a neuroplasticidade, a tecnologia assistiva e as adaptações pedagógicas<sup>25</sup>.

Diante dessas concepções, optou-se neste momento discorrer somente sobre as adaptações pedagógicas, já que estas são as que melhor se enquadram à proposta da pesquisa.

Segundo Louro *et al.* (2006, p. 82) os professores necessitam, ocasionalmente, fazer essas adaptações e adequações para “facilitar ou viabilizar a aprendizagem de alunos que possuem maiores dificuldades”. Dentre as adaptações pedagógicas, aquela que consiste na mais usada pelos professores é a adaptação do método de ensino e do material, isto é, “alterações na maneira de lecionar, no material utilizado para favorecer a compreensão dos alunos ou nas estratégias de ensino, levando em consideração as particularidades de cada um” (LOURO *et al.*, 2006, p. 84).

Como mencionam os mesmos autores “cada aluno, seja com deficiência ou não, possui sua própria história de vida, sua maneira de aprender, suas características físicas, psicológicas e culturais. Sendo assim, o ensino precisa ser eficiente e abarcar a diversidade” (LOURO *et al.* 2006, p. 82).

Dessa forma, como já foi dito, foram oferecidas sugestões de adaptações das atividades lúdico-musicais que estão contidas no livro digital para torná-las acessíveis a

---

<sup>25</sup> Este termo foi conceituado pelos autores.

todas as crianças. Pois, cada criança é única e sempre haverá a necessidade de diferentes estratégias de aprendizado para desenvolver suas potencialidades.

Gainza (1988) considera que

os recursos de todo tipo destinados a atrair o sujeito para o objeto musical e, posteriormente, fazer com que o focalize com atenção e concentração, atuam como catalizadores de processo natural de musicalização, dando lugar, por sua vez, a um subprocesso de *motivação*, cujo objetivo é estimular o indivíduo, de modo a aumentar a quantidade e a qualidade de seus alimentos musicais (GAINZA, 1988, p. 27, grifo da autora).

Por exemplo, uma criança com deficiência intelectual que apresenta dificuldades de abstração necessita de materiais concretos e também de recursos visuais como figuras, imagens, desenhos e fotos para fazer a associação.

No que tange à criança com surdez é necessário estimular a percepção dos sons por meio das vibrações e a vivência do movimento corporal. Ou seja, o trabalho com essas crianças deve se iniciar com atividades em que elas sintam a pulsação, sempre utilizando o corpo como um canal de percepção do som através das vibrações. Isso porque as crianças surdas sentem a vibração do som por todo o corpo. Além disso, o uso de recursos visuais é importante para sua aprendizagem.

No caso da criança com deficiência visual é fundamental usar recursos sonoros e táteis. Isto é, materiais que ela possa apalpar e materiais com alto-relevo para ampliar sua sensibilidade tátil.

Conforme Louro (2015, p. 44)

um aluno com deficiência física, cadeirante, que não se comunica por falta de motricidade e com movimentos das mãos limitadas, como por exemplo, um aluno com uma paralisia cerebral, necessitará de comunicação alternativa (pranchas de comunicação), talvez alguma órtese para ajudá-lo a tocar um instrumento, além de estratégias diferenciadas por parte do professor, para atividades de mobilidade.

Estes são alguns exemplos de adaptações e recursos que a criança necessita para desenvolver sua aprendizagem. Entende-se que, a partir desses conhecimentos para a adaptação de atividades musicais no contexto inclusivo, o professor pode adquirir um leque maior de possibilidades em suas práticas pedagógicas.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar as contribuições da música no contexto educacional com vista a produzir um livro digital com sugestões de atividades lúdico-musicais para professores, enfatizando os aspectos da educação inclusiva na diversidade.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Pesquisar referências bibliográficas que possam aprofundar os conhecimentos sobre a música no contexto inclusivo.
- Elaborar sugestões de atividades lúdico-musicais que possam ajudar no desenvolvimento musical, intelectual e psicomotor de crianças com e sem deficiência.
- Verificar através da oficina de musicalização para professores se as atividades lúdico-musicais que constarão no livro digital são aplicáveis na sala de aula.
- Desenvolver um site para a divulgação dos registros das práticas e experiências a partir das atividades propostas e dos materiais desenvolvidos nos encontros da oficina, como também, a disponibilização do livro digital.

### 3. MATERIAL E MÉTODOS

Visando o embasamento teórico do livro digital, optou-se por uma pesquisa qualitativa de nível exploratório que tem “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 1999, p. 43).

No apêndice 1, encontra-se o cronograma organizado em etapas da pesquisa que foi elaborado para servir como um guia o que ajudou ao alcance dos objetivos.

#### 3.1 A PESQUISA-INTERVENÇÃO

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foi escolhido como metodologia para a coleta de dados a pesquisa-intervenção.

Lúcia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (2008) trazem no livro intitulado “*Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*”, que reúne vários autores, uma riqueza de possibilidades de pesquisa-intervenção. Conforme as autoras “a pesquisa-intervenção pode ser considerada como um paradigma de pesquisa [...] que aproxima de forma singular pesquisador e pesquisado, numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam” (CASTRO; BESSET, 2008, p. 28).

Para Rocha e Aguiar (2005, p. 66) “a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participantes que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. Neste contexto, a pesquisa-intervenção se caracteriza por uma pesquisa participativa, onde o pesquisador e os sujeitos da pesquisa estabelecem uma relação de forma cooperativa, colaborativa e compartilhada.

Partindo da experiência e reflexão da professora pesquisadora sobre as possibilidades da música no contexto inclusivo a proposta da pesquisa-intervenção também envolveu o planejamento e a realização da Oficina de Musicalização: sensibilização musical de professores, onde os sujeitos participantes desta oficina puderam ver transformada a sua participação em um produto, o livro digital. Dessa forma, a pesquisa-intervenção se evidencia pelo fato da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa se mostrarem como ativos no processo da oficina. As intervenções ocorreram

desde as vivências nas atividades, passando pelos espaços disponibilizados para discussão de questões relacionadas ao tema música e inclusão até a apresentação do livro em que puderam explicitar as opiniões sobre ele. Ou seja, as professoras participantes atuaram não somente como fornecedoras dos dados, mas também, como sujeitos que geraram conhecimentos quanto exprimiram sobre suas práticas do cotidiano escolar inclusivo.

## **3.2 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS E PRODUÇÃO DO PRODUTO**

### **3.2.1 SUJEITOS DA PESQUISA**

Participaram da presente pesquisa oito professoras que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno da tarde, da Escola Municipal Jacinta Medela em Niterói. Para obter a autorização dos participantes na pesquisa foi confeccionado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2) após aprovação da proposta pela diretora e pela pedagoga da escola (APÊNDICE 3).

### **3.2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionários, registros de imagens filmadas e fotos e a apresentação do produto. Os instrumentos de coleta de dados são expostos após a descrição da oficina de musicalização.

#### **3.2.2.1 A OFICINA DE MUSICALIZAÇÃO**

A Oficina de Musicalização: sensibilização musical de professores, organizada em quatro encontros com uma hora e meia de duração, aconteceu nos horários de planejamento da referida escola entre os meses de agosto e novembro de 2015. Esta oficina foi oferecida a professoras que atuam no contexto da diversidade e da inclusão, servindo como um dos procedimentos de investigação e validação das sugestões de atividades lúdico-musicais contidas no livro digital.

Para Paviani e Fontana (2009, p. 78)

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Dentro dos objetivos desta oficina, estiveram também a sensibilização desses professores e a instrumentalização da música. A oficina de musicalização ofereceu subsídios teóricos e práticos abordando a utilização da música na sala de aula, onde foram vivenciadas atividades por meio de jogos e brincadeiras musicais.

As atividades desenvolvidas enfatizaram a importância do corpo em movimento, passando primeiramente pela vivência corporal, ou seja, a consciência corporal para em seguida fazer uso dos jogos e brincadeiras de forma lúdica. Além disso, essas atividades incluíram a exploração e experimentação dos sons que estão ao redor (paisagem sonora) e de objetos sonoros e instrumentos musicais que foram construídos pelos participantes com materiais diversos. As atividades foram elaboradas com base em metodologias da educação musical, utilizando como princípio básico as propriedades ou qualidades sonoras.

Disponibilizou-se ainda, no decorrer dos encontros, espaços para discussões, reflexões e sugestões como forma de proporcionar um maior envolvimento dos sujeitos da pesquisa com o investigador e o produto a ser desenvolvido. Não foi necessário que o professor participante tivesse algum conhecimento prévio de música.

No primeiro encontro, para que se pudesse desenvolver a pesquisa na escola, foi comunicado às professoras que elas deveriam:

- Assinar o Termo de livre consentimento.
- Responder o questionário 1 (Levantamento de conhecimentos iniciais) no primeiro encontro e o questionário 2 (Levantamento de conhecimentos finais) no quarto encontro.
- Permitir a gravação de imagens em vídeo e fotos.

Neste mesmo encontro, foi preciso uma breve explanação sobre a pesquisa. Buscou-se mostrar aos professores que todas as informações, a forma de obtenção de dados e respostas de cada participante (questionários e gravações), seriam usadas somente para a pesquisa e investigação, mantendo absoluto sigilo e, caso necessário, seriam usados nomes fictícios. E ainda, notificou-se aos professores que no último encontro seria apresentado o esboço do livro digital e que, posteriormente, seriam acrescentadas as sugestões no livro trazidas no decorrer dos encontros.

No último encontro, comunicou-se aos professores que seria marcado, futuramente, um dia de apresentação do produto a fim de mostrar o livro digital finalizado.

Para a oficina, foram elaboradas apresentações no *power point* e roteiros (APÊNDICE 4), respeitando sempre um mesmo modelo: objetivos, explicação e discussão de assuntos relevantes sobre música e o desenvolvimento das atividades propostas. Os quatro encontros da oficina tiveram temas diversificados.

O primeiro encontro aconteceu no dia 26 de agosto de 2015, tendo como tema “a música e suas possibilidades”. São apresentadas fotos de atividades realizadas nesse encontro (Figura 3) (Figura 4).



**Figura 3** - Atividade “Música e movimento” realizada na oficina.



**Figura 4 -** Atividade “Guli guli” realizada na oficina.

O segundo encontro aconteceu no dia 09 de setembro de 2015, tendo como tema “vivências musicais com jogos e brincadeiras”. São apresentadas fotos de atividades realizadas nesse encontro (Figura 5) (Figura 6).



**Figura 5 -** Aquecimento corporal.



**Figura 6** - Atividade “Chocolate” realizada na oficina.

O terceiro encontro aconteceu no dia 07 de outubro de 2015, tendo como tema “construção de objetos sonoros e instrumentos musicais com materiais reutilizáveis”. São apresentadas fotos de atividades realizadas nesse encontro (Figura 7) (Figura 8).



**Figura 7** - Materiais e instrumentos musicais expostos para a oficina.



**Figura 8** - Participantes construindo instrumentos musicais e objetos sonoros com materiais reutilizáveis.

O quarto encontro aconteceu no dia 04 de novembro de 2015, tendo como tema “confeção de materiais pedagógicos”. São apresentadas fotos de atividades realizadas nesse encontro (Figura 9) (Figura 10).



**Figura 9** – Participantes confeccionando materiais pedagógicos.



**Figura 10** - Jogo da memória auditiva (pareamento sonoro) confeccionado por uma das participantes da oficina.

### **3.2.2.2 OS QUESTIONÁRIOS**

Foram definidos dois questionários para serem aplicados nos encontros da oficina compostos por perguntas abertas e fechadas.

O questionário 1 (APÊNDICE 5), foi aplicado no primeiro encontro após o esclarecimento da pesquisa para um *Levantamento de conhecimentos iniciais*.

O questionário 2 (APÊNDICE 6), foi aplicado no quarto encontro para um *Levantamento de conhecimentos finais*.

A aplicação dos questionários teve como objetivos:

- Identificar o perfil e conhecimentos prévios dos participantes sobre o assunto;
- Verificar se as atividades propostas na oficina e que estão no livro digital são aplicáveis no contexto da diversidade e da inclusão;
- Melhorar e validar o produto da pesquisa que consiste no livro digital.

### **3.2.2.3 REGISTROS DE IMAGENS FILMADAS E FOTOGRAFADAS**

Os quatro encontros da oficina de musicalização foram registrados em imagens filmadas e fotografadas. As filmagens foram realizadas com a filmadora da professora pesquisadora que foi posicionada e instalada no canto da sala a fim de captar a imagem

de todos os participantes ao mesmo tempo. As fotos foram tiradas por uma bolsista do projeto de extensão da UFF dirigido pela orientadora da pesquisadora e tiradas pela própria professora pesquisadora em determinados momentos.

Os registros dos encontros oportunizaram uma maior compreensão e análise das discussões e falas dos sujeitos da pesquisa e possibilitaram rever acontecimentos que passaram despercebidos.

#### **3.2.2.4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO**

A apresentação do produto realizada no dia 18/05/2016, às 15 horas, na Escola Municipal Jacinta Medela, teve como objetivo mostrar o livro digital produzido, identificando as impressões que as professoras participantes da pesquisa tinham a respeito dele e sua usabilidade.

O livro foi apresentado no *notebook* e no *tablet* em formato digital e também numa versão impressa. Estavam nesse dia 6 professoras das 8 participantes da oficina de musicalização.

Para coletar os dados referentes às impressões das professoras, elaborou-se um breve roteiro previamente, servindo de base para a conversa com as professoras. Perguntou-se inicialmente às professoras: Quais foram suas impressões acerca do livro digital de um modo geral? Em seguida, foi pedido para que elas falassem sobre os aspectos visuais e conteúdo do livro.

### **3.2.3 PRODUÇÃO DO PRODUTO: O LIVRO DIGITAL**

#### **3.2.3.1 CONCEITUANDO O LIVRO DIGITAL**

##### **Novas tecnologias**

As tecnologias cada vez mais fazem parte da vida das pessoas. Elas estão por toda parte. Mas o que vem a ser tecnologia?

Sabe-se que ao longo da evolução humana a tecnologia sempre existiu. Buscando definir a palavra tecnologia, constatou-se que alguns autores tratam o termo técnica igualmente ao termo tecnologia. Contudo, a palavra tecnologia, provém da junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logos*, que significa razão. Ou seja, pode-se definir etimologicamente a palavra tecnologia como “a razão do saber fazer” (RODRIGUES, 2001, p. 95).

Com o passar dos anos e com a chamada Era da Tecnologia surgiram as novas tecnologias que vieram para modificar e transformar a vida de todos.

Manuel Castells, sociólogo espanhol, vem estudando os impactos e transformações em vários campos da sociedade com o surgimento dessas novas tecnologias. Para o autor, os avanços tecnológicos se expandiram a partir da década de 60 e 70, principalmente nos Estados Unidos, concretizando “um novo estilo de produção, comunicação, gerenciamento e vida” (CASTELLS, 1999, p. 43). Ainda segundo o autor a revolução da tecnologia da informação e comunicação “foi essencial para implementação do sistema capitalista a partir da década de 1980” (CASTELLS, 1999, p. 50).

Dentre as novas tecnologias está a Internet. Na obra de Castells, intitulada *A Galáxia da Internet*, o autor reflete sobre a sociedade da informação e relata que “o uso da Internet como sistema de comunicação e forma de organização explodiu nos últimos anos do segundo milênio” (CASTELLS, 2003, p. 8).

Castells<sup>26</sup> (1999 *apud* DOMINICK, 2013, p. 2) afirma que essas “novas tecnologias, seus usos e desenvolvimento são hoje muito rápidos, levando a uma difusão quase que de forma infinita, à medida que os usuários delas se apropriam e as redefinem”. O mesmo autor (1999, p. 44) cita que a Internet

originou-se de um esquema ousado, imaginado na década de 60 pelos guerreiros tecnológicos da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (a mítica DARPA) para impedir a tomada ou distribuição do sistema norte-americano de comunicações pelos soviéticos, em caso de guerra nuclear.

Porém, tornou-se inútil com o fim da guerra e decidiram tornar acessível ao público esse sistema de comunicação.

---

<sup>26</sup> CASTELLS, Manuel. *A Era da informação: fim de milênio*. Vol. III. São Paulo: Paz e terra, 1999.

Atualmente, o mundo todo está interligado numa grande rede. “Atividades econômicas, sociais, políticas, e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores” (CASTELLS, 2003, p. 8).

A Internet possibilita o acesso a milhares de informações, oferecendo uma produção mundial de conteúdos digitais que são divulgados a cada segundo. Por exemplo, se pode fazer o download de variados tipos de livros, músicas e obras clássicas da literatura. Entretanto, o desafio está em usar essas novas tecnologias a favor da educação e do aprimoramento profissional.

Diante disso, acredita-se que a Internet pode possibilitar ao professor um meio de pesquisa para diversificar suas práticas por apresentar uma gama de materiais em que são acessados e baixados em apenas um clique.

### **Livro digital?**

Com o surgimento das novas tecnologias, o livro, considerado um artefato social e cultural que possibilita o registro de informações e transmissão de conhecimentos, ganhou um novo formato. Um longo caminho foi percorrido, onde o livro passou por várias modificações no decorrer da história da humanidade desde o surgimento da escrita: tabuletas de argila, papiro, pergaminho, papel, e recentemente, o formato digital.

O livro desempenha um importante papel na evolução das sociedades. Por meio dos livros, as pessoas têm acesso à informação produzida por diferentes gerações. E um processo contínuo, podem acessá-la, interpretá-la e transformá-la. A relação com o livro tem mudado substancialmente nos últimos anos, com a popularização da informática. (MELO; PUPO, 2010, p. 7)

Os livros digitais, conhecidos também como *e-books* (abreviação de *electronic books*) e livros eletrônicos são parecidos com os livros impressos. No entanto, o que difere é que são “distribuídos e utilizados em formato digital através de equipamentos eletrônicos, tais como computadores, palmtop, leitores de livros digitais e smartphones” (ARAÚJO, 2014, p. 31). Além disso, podem ser veiculados “em diferentes suportes de armazenamento como CDs, DVDs, pendrive, em servidores web para acesso via Internet, etc” (MELO; PUPO, 2010, p. 7).

Estes livros digitais são encontrados em vários formatos, sendo os mais conhecidos: MOBI, PDF (*Portable Document Format*), HTML (*Hyper Text Markup Language*) e o ePUB (*Electronic Publication*).

Para Bourdieu<sup>27</sup> (1989 *apud* DOURADO; ODDONE, 2012, p. 132)

O livro digital vem emergindo como fenômeno cultural e alcançando popularidade enquanto artefato de consumo. Através das redes e sistemas eletrônicos de informação, o livro em formato digital dissemina o conhecimento de maneira ágil e rápida, tornando-se mais adequado às demandas do cenário contemporâneo. Como veículo de registro e circulação de informações alicerçado nas tecnologias eletrônicas e na internet, o livro digital promove mudanças tanto no acesso quanto no uso dos suportes de informação e de seu conteúdo.

O mercado editorial do livro digital está em crescimento no Brasil. Há uma grande produção e oferta significativa de livros digitais. Isso porque o custo de um livro digital é menor do que o impresso, facilitando o acesso à informação.

Os livros no formato digital têm “como característica a portabilidade entre dispositivos eletrônicos, facilidade de poder armazenar vários títulos de e-books em um único leitor digital e o mais importante seu preço, sendo mais barato que uma versão impressa” (ARARUNA *et al.*, 2012, p. 4). Eles ainda, “possibilitam, através de programas próprios, ampliar a fonte em que o livro é editado. Permitem ao leitor soletrar as palavras ou as frases que quiser e consultar um dicionário enquanto lê, para conferir seus significados” (MELO; PUPO, 2010, p. 10).

Considerado também um formato acessível às pessoas com deficiência, o livro digital “favorece a comunicação de seu conteúdo para leitores com diferentes características e habilidades. Pode ser lido no computador e em dispositivos especializados, transformação em áudio impresso à tinta, com fonte em tamanhos variados, em Braille” (MELO; PUPO, 2010, p. 7).

É nesse contexto que o produto desenvolvido durante a pesquisa de mestrado apresentado em formato de livro digital configura-se num livro acessível, por facilitar o acesso às pessoas com deficiência a uma Tecnologia Digital, por ter um formato digital e aproximar os professores das novas tecnologias e, também, numa Tecnologia Educacional, possibilitando o uso de seu conteúdo no contexto educacional.

---

<sup>27</sup> BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

Considerando-o como Tecnologia Digital e Tecnologia Educacional, ele assume o formato de um artefato, possibilitando o diálogo com professores especializados ou não em música, que atuam no contexto da diversidade e da inclusão. Porém, pensando sob outra perspectiva, este livro não se trata somente de um artefato. Conforme Dominick e Souza (2011, p. 53)

No processo tecnológico, revela-se o saber fazer e o saber usar o conhecimento e os equipamentos nas diversas situações cotidianas. Podemos afirmar que se trata de procedimento ou conjunto de procedimentos que têm como objetivo obter um determinado resultado e que inclui sempre elementos da criatividade dos indivíduos ou dos grupos que os geram ou usam.

Diante disso, cabe ao professor, usar as atividades sugeridas nesse livro da melhor maneira que lhe convier, adaptando-as de acordo com as situações encontradas em seu dia-a-dia escolar. Ou seja, essas atividades não são fechadas e nem consideradas como uma “receita de bolo”, mas podem ser reinventadas pelo professor.

Em relação ao suporte midiático, escolheu-se a Internet através do site <http://www.inclusaopelamusica.com> que foi desenvolvido para disponibilizar o livro digital no formato PDF de forma gratuita. Supõe-se que o formato PDF tornará o livro digital mais acessível ao público por ser considerado o formato mais conhecido para livros digitais. Desse modo, com esse formato, possibilitará ao professor baixar o arquivo em seu computador ou em um aparelho portátil através do download. É importante lembrar que este formato necessita do leitor de arquivos Acrobat Reader<sup>28</sup> ou outro programa compatível para abri-lo.

Como um formato acessível, este livro digital poderá ser transformado do formato PDF para outros formatos como, por exemplo, o formato DAISY<sup>29</sup>, possibilitando o acesso aos professores com deficiência visual e baixa visão. Os livros nesse formato “são obras audiovisuais que convergem imagem, texto e som em um só produto, podendo ser utilizado por pessoas com diferentes limitações sensoriais ou mesmo aquelas que não possuem deficiência” (JESUS, s.d.). Lembrando que para serem gerados, é necessário um

---

<sup>28</sup> Disponibilizado gratuitamente para download pelo site <https://acrobat.adobe.com/br/pt/acrobat/pdf-reader.html>.

<sup>29</sup> *Digital Accessible Information System* ou em português Sistema de Informação Digital Acessível.

tocador de livros no formato DAISY. O software MECDaisy<sup>30</sup>, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade do Rio de Janeiro, constitui uma boa alternativa para quem quer transformar esse livro ou outros livros no formato DAISY.

### **3.2.3.2 CRITÉRIOS**

Para a produção do livro digital, foi necessário inicialmente definir critérios com intuito de ajudar a pautar os objetivos do livro. Diante disso, os critérios serão descritos e explicados abaixo:

a) Usabilidade;

Facilidade no acesso ao livro, permitindo o enriquecimento das aulas ministradas pelos professores.

b) Clareza na descrição dos procedimentos de desenvolvimento das atividades;

Procurou-se apresentar em cada atividade uma explicação passo-a-passo de como desenvolvê-la na sala de aula com uma linguagem clara e compreensível a todos que queiram usar.

c) Adequação das atividades a faixa etária dos alunos;

Como as atividades propostas são direcionadas à alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elas devem ser adequadas à essa faixa etária. No entanto, os professores também poderão adaptar essas atividades a partir de sua observação e experiência na sala de aula para outros níveis da educação.

d) Adequação na produção das imagens;

As imagens que estão contidas no livro digital são produzidas especificamente para ele, contendo ilustrações, colagens e fotos.

---

<sup>30</sup> Disponibilizado gratuitamente para download pelo site <http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>.

### 3.2.3.3 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E CONTEÚDO

O livro digital, que tem como título “Música, som, movimento e inclusão: sugestões de atividades lúdico-musicais”, busca desenvolver aspectos cognitivos, sensoriais, musicais, lúdicos, psicomotores, relacionais, afetivos e criativos, favorecendo a interação por meio das atividades aplicadas pelos professores no contexto escolar. Ademais, esse livro, que se torna um instrumento de trabalho do professor, pode servir também para desenvolver sua musicalidade e sua criatividade.

A intenção do livro digital é oferecer aos professores especializados ou não em música que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sugestões didáticas que possibilitem uma interação com os alunos nas salas inclusivas por meio de atividades que proporcionem experiências sonoro-musicais, lúdicas e criativas.

No decorrer do livro são sugeridas atividades compostas por jogos, brincadeiras cantadas, rítmicas e expressivas, como também atividades que envolvem a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais sempre de forma lúdica. Em algumas dessas atividades são apresentados brinquedos cantados que fazem parte da cultura musical brasileira e também canções autorais, possibilitando ao professor ampliar seu repertório musical. Procurou-se propor, a cada página, uma atividade com o passo-a-passo de maneira clara para que os professores possam executá-la com seus alunos na sala de aula inclusiva.

Os educadores musicais que fundamentaram esse trabalho foram: Viviane Louro, que propõe jogos musicais e atividades pedagógicas inclusivas; Teca de Alencar Brito, com propostas para formação integral da criança; Émile Jacques-Dalcroze, que propõe uma metodologia baseada no movimento corporal e na escuta ativa e Raymond Murray Schafer que aponta a importância da escuta atenta da paisagem sonora que nos cerca. Os aspectos da psicomotricidade também foram um eixo importante para o desenvolvimento das atividades.

Vale ressaltar que não há pretensões de que este livro seja um método de educação musical. Este livro tem como foco sensibilizar e motivar o professor, que é o mediador do aprendizado, a utilizar a música de forma mais constante na sala de aula que contemplam a inclusão na diversidade.

Outro aspecto importante a destacar é que este livro digital propõe atividades para serem trabalhadas com todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Neste contexto, houve a preocupação em oferecer ideias de adaptações dos jogos e brincadeiras para que todas as crianças brinquem e aprendam juntas.

Para a criação da arte e diagramação do livro, foi necessário matricular-se no curso de Designer Gráfico para o aprendizado do funcionamento das ferramentas dos *softwares*: *Corel Draw X8* para a ilustração digital e *InDesign CC 2015* para a diagramação do livro. Primeiramente, as ilustrações foram esboçadas à mão, em seguida, digitalizadas para o computador, redesenhadas com ajuda da mesa digitalizadora *Intuos Art* e, por fim, receberam cores no *Corel Draw X8*. Na figura 11, é mostrada a capa do livro produzida com o *software Corel Draw 8X*.



**Figura 11** - Capa do livro digital “Música, som, movimento e inclusão: sugestões de atividades lúdico-musicais”.

O livro digital foi registrado na Biblioteca Nacional com o intuito de obter o número padrão internacional de livro, conhecido como ISBN (*International Standard Book Number*) com o número de 978-85-921037-0-5.

Este livro tem o tamanho de 20,90 x 28,50 centímetros, possuindo 128 páginas. São sugeridas no decorrer do livro 30 atividades. Foram incluídas partituras das canções, permitindo o professor que sabe ler a tocá-la com um instrumento de sua escolha e, para aqueles que não sabem ler partituras, foram disponibilizadas gravações das canções autorais para serem baixadas e ouvidas no site.

Procurou-se dividir o livro em três partes e em cada parte é feita inicialmente uma breve apresentação, a saber:

#### *Primeira parte (noções teóricas)*

- Vamos fazer música – Linguagem musical; Elementos musicais;
- Música, inclusão e diversidade.
- O jogo e a brincadeira

#### *Segunda Parte (prática)*

- Jogos musicais
- Brincadeiras cantadas, rítmicas e expressivas
- Construção de objetos sonoros e instrumentos musicais

#### *Terceira parte (sugestões e materiais)*

- Sugestões de livros, cds e sites
- Material Complementar

Na primeira parte, buscou-se explicar sobre o assunto. Inicialmente, são apresentadas noções básicas da linguagem musical, partindo de seus elementos constituintes e como tornar o fazer musical na escola significativo a todos os alunos. Posteriormente, é apresentado um assunto muito relevante para este trabalho, pois discorre sobre a inserção da música nas escolas e que ao mesmo tempo procura-se incluir os alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Finalizando, são abordados os conceitos de jogo e brincadeira, considerados importantes ferramentas para tornar o aprendizado mais prazeroso e eficaz.

Logo em seguida, na segunda parte, são apresentadas atividades lúdico-musicais com dicas, adaptações e recursos para que todas as crianças participem. Nessa segunda parte, é apresentado jogos musicais que têm o intuito a exploração e experimentação dos sons que estão ao redor (paisagem sonora), desenvolvendo a percepção das propriedades sonoras por meio de experiências sensoriais e permitindo o reconhecimento e discriminação das fontes sonoras. Na figura 12, é mostrada a primeira atividade que consta no livro digital.

**Atividade 1**  
**Sons do Corpo**

*Chame a turma para brincar!*

Nesta atividade, utilizaremos a exploração sonora do corpo e da voz, possibilitando a criança conhecer e vivenciar diferentes maneiras de produção sonora com o próprio corpo.

O professor poderá começar a atividade perguntando às crianças: Quais os sons que vocês conhecem? De onde vêm os sons? Será que o nosso corpo produz sons? De que maneira? Nosso corpo pode ser considerado um instrumento musical?

A intenção é instigar as crianças a descobrirem sons do próprio corpo. Elas poderão experimentar:

- sons com as mãos
- sons com os dedos
- sons com os pés
- sons com a boca

Esta atividade é indicada para a Educação Infantil.

**OBJETIVOS**

- Desenvolver a percepção auditiva e visual;
- Reconhecer as partes do corpo que produzem sons;
- Explorar os diferentes timbres que o corpo produz;
- Experimentar, descobrir e inventar sons com seu próprio corpo.

**Como se joga**

- 1 Comece falando que o nosso corpo também é considerado um instrumento musical.
- 2 Em seguida, peça para que as crianças explorem sons produzidos utilizando o seu próprio corpo.
- 3 Imprima e recorte as cartelas 1 e 2 que estão no material complementar.
- 4 Distribua os cartões. Incentive as crianças a criarem uma sequência sonora. Por fim, peça para que cada criança execute a sequência sonora criada.

**Adaptações e recursos:**

Para a criança com dificuldade intelectual, utilize os recursos visuais. Explique de maneira clara a atividade para que ela entenda o que se deve fazer.

Para a criança cega, contorne com tinta plástica as figuras dos cartões para que, ao tocar, fiquem em alto-relevo, auxiliando na percepção tátil. Se houver uma criança com baixa visão, amplie as figuras para que ela possa percebê-las.

No caso da criança com alguma limitação motora e que não se comunica verbalmente, crie códigos como, por exemplo, piscar os olhos, arregalar os olhos, fazer movimentos com a boca, etc.

**Para saber mais...**

O grupo Barbatuques faz música utilizando sons com o próprio corpo. Entre no site <http://www.barbatuques.com.br> para saber mais informações sobre o grupo.

*Sons com os pés, sons com as mãos...*

26 27

Cartelas 1 e 2 - páginas 113 a 115.

Figura 12 - Atividade número 1 que faz parte do livro digital (páginas 26 e 27).

Nesta atividade, é proposto a exploração sonora do corpo e da voz, possibilitando à criança conhecer e vivenciar diferentes maneiras de produção sonora com o próprio corpo. As possibilidades de produção de som são inúmeras, por exemplo, bater palmas, bater os pés, sons com a boca, sapatear, esfregar, estalar, etc. É sugerido ainda, que o professor comece a atividade com uma discussão, levantando alguns questionamentos: Quais os sons que vocês conhecem? De onde vêm os sons? Será que o nosso corpo produz sons, como? Ele pode ser considerado um instrumento musical? A intenção é instigar as crianças a descobrirem sons do próprio corpo.

Em seguida, são sugeridas brincadeiras cantadas, rítmicas e expressivas. Essas atividades partem da exploração dos ritmos através do corpo em forma de movimentos, possibilitando assim, o desenvolvimento da percepção rítmica, da coordenação motora, da criatividade e da expressividade. Além de se apropriar da cultura em que as crianças vivem, as brincadeiras cantadas, rítmicas e expressivas possibilitam através do movimento a descoberta do próprio corpo e do espaço. Na figura 13, é apresentada a atividade “Pula Canguru” que é composta por uma canção autoral.

**Atividade 18**  
**Pula canguru**

*O canguru pula alto,  
pula forte.  
Não há quem não note.  
Coitadinho,  
coitadinho do fiote.  
Com um pulo,  
com um pulo se acode.  
Será que ele gosta desse pinote?  
Será que ele gosta desse pinote?  
Será que ele gosta desse pinote?  
Será que ele gosta desse pinote?*

**Como se brinca**

- 1 Apresente a canção para as crianças. Cante com elas.
- 2 Estimule as crianças a explorarem gestos e movimentos corporais.

**Objetivos**  
Desenvolver a percepção rítmica, desenvolver a atenção e a coordenação motora grossa, o equilíbrio corporal e a consciência do próprio corpo.

**Dicas**  
Converse com as crianças sobre este animal. Pergunte a elas: Qual é o habitat do canguru? Onde ele vive? Que ele canguru na bolsa? Podem-se pedir para as crianças pularem o mais alto que puderem. Os professores de sala também podem treinar o equilíbrio.

**Adaptações e recursos**  
Para o canguru pulo, pode-se usar um elástico. Com todos os objetos disponíveis, crie uma história.

**Canguru**  
Thalano Pires  
C#m

O canguru não pula alto pula forte. Não há quem não note. Coitadinho, coitadinho do fiote. Com um pulo, com um pulo se acode. Será que ele gosta desse pinote? Será que ele gosta desse pinote? Será que ele gosta desse pinote? Será que ele gosta desse pinote?

64 65

Figura 13 - Atividade número 18 que faz parte do livro digital (páginas 64 e 65).

Posteriormente, são apresentadas atividades que visam a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais. Nessas atividades, propõe-se o aproveitamento de diferentes materiais, visando a conscientização da importância da preservação do meio ambiente. Acredita-se que a construção de instrumentos musicais e objetos sonoros na sala de aula oportuniza às crianças o contato com outras linguagens artísticas, estimulando a criatividade por serem produzidos através de suas próprias mãos. E ainda, favorecem o desenvolvimento da percepção auditiva, do senso rítmico, da expressão, da coordenação motora fina, entre outros aspectos. É mostrado, na figura 14, a atividade número 22, que tem como objetivo construir um tambor com uma lata de leite em pó.



Figura 14 - Atividade número 22 que faz parte do livro digital (páginas 76 e 77).

Nessas propostas, é interessante que, ao manipular o instrumento, a criança experimente de forma livre e prazerosa as possibilidades sonoras dos objetos e instrumentos construídos por elas, tornando mais significativo o fazer musical.

Conforme Brito (2003, p. 69)

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes a produção do som e as suas qualidades, a acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. E importante sugerir ideias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais.

O professor, ao desenvolver esta proposta no contexto educacional, deve estar atento quanto à segurança das crianças, selecionando materiais não cortantes para serem utilizados na construção dos instrumentos musicais e objetos sonoros. Outra possibilidade é fazer uma lista e pedir para os alunos trazerem de suas casas os materiais

necessários. Ao serem construídos, pode-se pedir às crianças que classifiquem cada instrumento em percussão, cordas ou sopro.

Na terceira parte, é sugerido um vasto material com livros, CDs e sites que podem ser usados para enriquecer as aulas dos professores e também servir para o aprimoramento dos conhecimentos sobre música e seu ensino. Além disso, são descritas algumas referências para consulta das principais leis de inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Na figura 15, é apresentada a página com as sugestões de livros.



Figura 15 - Sugestões de livros (páginas 98 e 99).

Por fim, são apresentados materiais complementares das atividades sugeridas no decorrer desta publicação, valendo como recursos visuais para potencializar a aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que os materiais apresentados como recursos visuais são possíveis de serem adaptados pelo professor a fim de que todas as crianças sejam incluídas nas atividades, levando em consideração as necessidades de cada uma. É mostrado, na figura 16, o material visual que complementa a atividade 2 que consta no livro digital.



**Figura 16** - Material complementar da atividade número 1 que faz parte do livro digital (página 117).

O professor pode imprimir, recortar, adaptar como quiser o material complementar.

Enfim, espera-se que o livro digital forneça um suporte valioso para o professor, permitindo a todas as crianças o acesso à música.

### 3.2.3.4 DIVULGAÇÃO DA OFICINA DE MUSICALIZAÇÃO E DO LIVRO DIGITAL

Foi desenvolvido o site <http://www.inclusaopelamusica.com>, adquirindo domínio próprio, com o objetivo de divulgar o andamento da pesquisa, disponibilizando os registros das práticas e experiências a partir das atividades propostas e dos materiais desenvolvidos nos encontros. O site também teve a finalidade de disponibilizar o livro digital, produto final da pesquisa. Na figura 17, é mostrado um *Print Screen*<sup>31</sup> da página inicial do site.

<sup>31</sup> Tecla encontrada no teclado que serve para capturar uma imagem da tela do computador.



Figura 17 - Print Screen da página inicial no site <http://www.inclusaopelamusica.com>.

Para fazer o *download* do livro digital, primeiramente, é necessário clicar no menu livro digital para abrir a página que se encontra o livro. Em seguida, clicar no ícone PDF para baixar o livro digital. Na figura 18, é mostrado um *Print Screen* da página que consta o livro digital.



Figura 18 - Print Screen da página que consta o livro digital para download.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 RESULTADOS**

#### **4.1.1 QUESTIONÁRIOS E IMPRESSÕES DOS PROFESSORES**

Neste momento, são abordados os resultados da pesquisa com base nas respostas do questionário 1 (Levantamento de conhecimentos iniciais) e, posteriormente, do questionário 2 (Levantamento de conhecimentos finais). Como também, os resultados da “apresentação do produto” a partir das impressões das professoras participantes sobre o livro digital com relação aos seus aspectos visuais e seu conteúdo.

Para isso, os sujeitos da pesquisa foram denominados de Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6, Professora 7 e Professora 8.

Foram incluídas no questionário 1 a quantidade de 16 questões fechadas e abertas. Para um maior entendimento, dividiu-se em 4 seções, a saber: perfil das professoras participantes, conhecimento inicial sobre música, contribuições da música à criança com deficiência e expectativas com relação à oficina de musicalização.

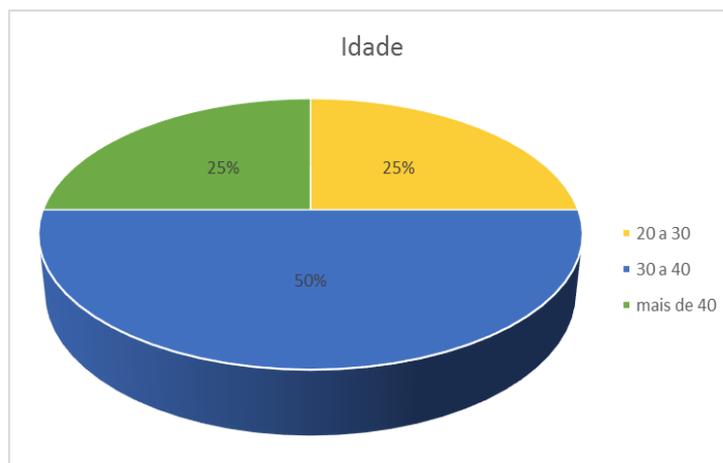
No questionário 2, foram incluídas 8 questões abertas divididas em duas seções: opinião acerca da oficina de musicalização e opinião acerca do livro digital.

##### **4.1.1.1 QUESTIONÁRIO 1**

###### **Perfil das participantes**

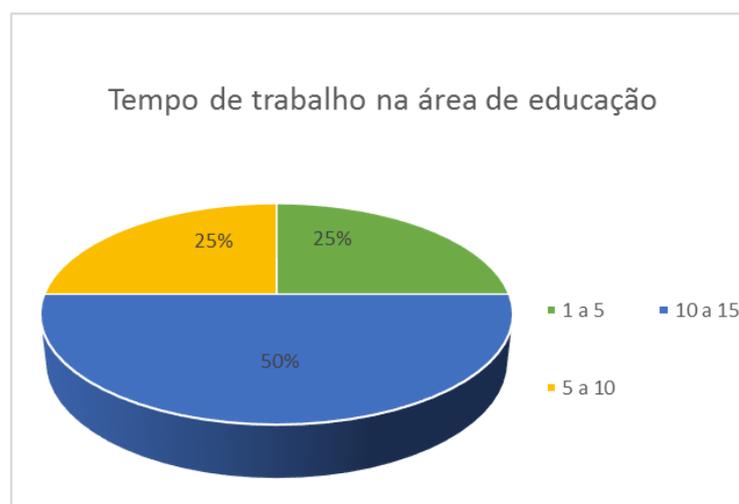
Nas questões iniciais do questionário 1, buscou-se obter informações sobre os sujeitos da pesquisa, tais como: sexo, idade, tempo de profissão, formação e área de atuação.

Participaram do estudo 8 pessoas, dentre elas, 1 pedagoga escolar e professora, que estava exercendo predominante o papel de pedagoga, e 7 professoras, todas elas do sexo feminino, ou seja, 100%. Os resultados mostram que 50% das professoras tem idade entre 30 a 40 anos, 25% estão entre 20 a 30 anos e 25% mais de 40 anos, como mostra o gráfico 1:



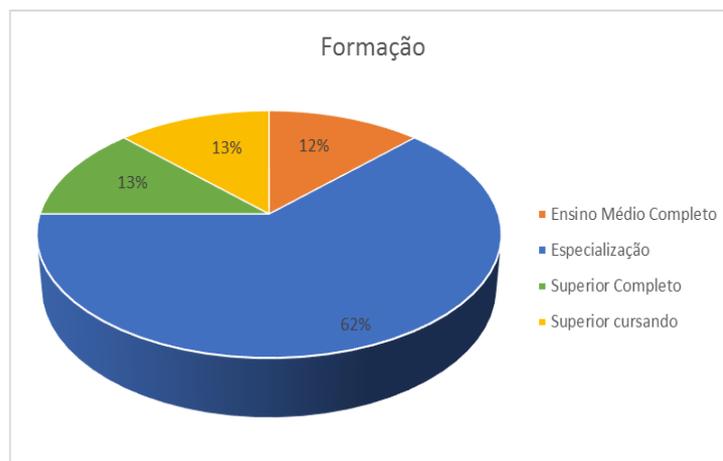
**Gráfico 1** - Idade das professoras participantes.

No gráfico 2, é apresentado o tempo de trabalho na área de educação das professoras participantes da pesquisa.



**Gráfico 2** - Tempo de trabalho na área da educação.

As professoras participantes da pesquisa foram questionadas sobre o nível de formação. O gráfico 3, mostra o resultado.



**Gráfico 3** - Formação das participantes.

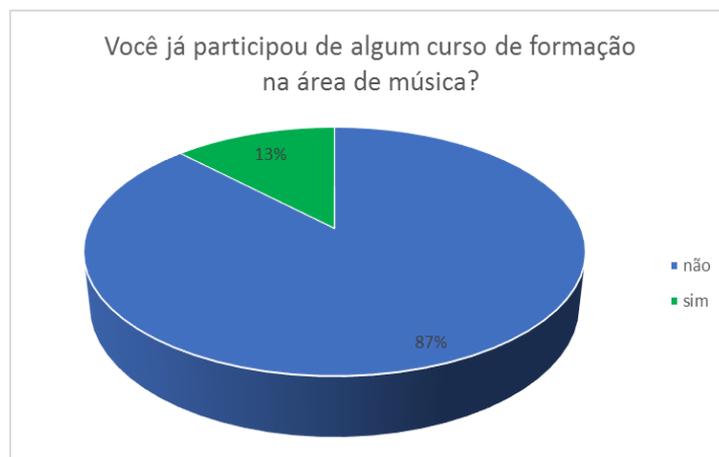
As participantes da pesquisa possuem diferentes tipos de formação. Como mostra no gráfico 21, 62% das participantes tem curso de especialização, 13% tem ensino superior completo, 13% está cursando o ensino superior. Uma única participante possui apenas o ensino médio, desse modo, não possui o ensino superior.

Com relação à área de atuação, todas atuam nos anos iniciais do ensino fundamental como pedagoga escolar, professora de inglês, professora da sala de recursos multifuncionais, professoras regentes e professoras de apoio.

### **Conhecimento iniciais sobre música**

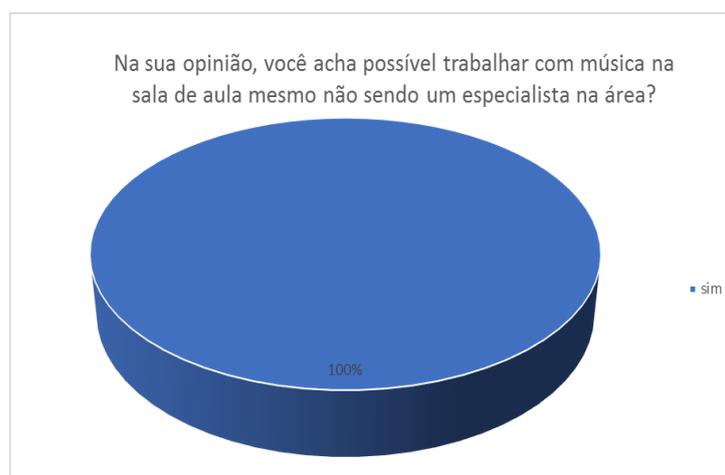
Nas questões seguintes, procurou-se buscar informações acerca da relação do professor com a música. Tais questões foram colocadas para identificar se as professoras já haviam participado de cursos de formação na área de música, se utilizavam a música e seus recursos na sala de aula e se achavam possível o professor que não é especializado na área trabalhar com música na sala de aula.

Observa-se, no gráfico 4, com relação a questão 6, que apenas 13% das professoras, ou seja, uma professora, já havia participado de cursos de formação na área de música.



**Gráfico 4** - Participação em cursos de formação na área de música.

O gráfico 5, relacionado à questão 7, demonstra que 100% das professoras responderam que é possível trabalhar música na sala de aula, mesmo não sendo um especialista na área.



**Gráfico 5** - Possibilidades de trabalhar com música na sala de aula, mesmo não sendo um especialista na área.

Quando questionadas se usavam a música na sala de aula, 88% das professoras responderam que sim, ou seja, a maioria. No gráfico 6, é mostrado o resultado da questão 8.



**Gráfico 6** - Uso da música e seus recursos na sala de aula pelos professores participantes.

A partir desse resultado, caso haviam respondido sim, as professoras participantes deveriam responder na questão 9 como a utilizam, ficando da seguinte forma:

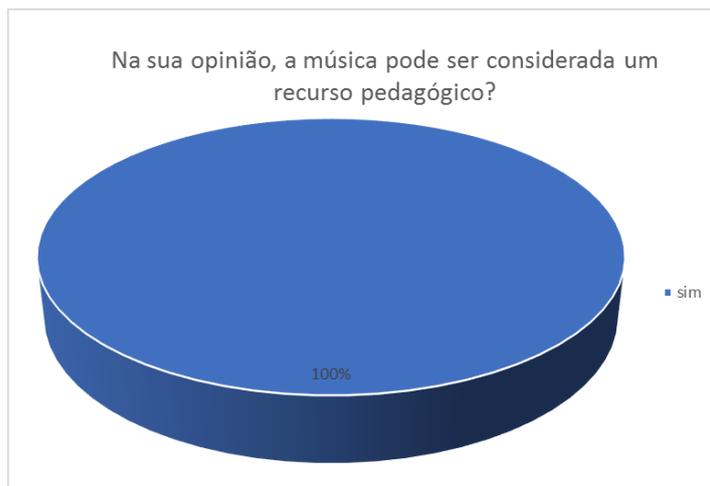
A professora 1 respondeu que utiliza música como forma de desenvolver a oralidade e também para criar um ambiente agradável para o aluno. A professora 2 respondeu que utiliza a música para trabalhar os movimentos e a interação. A professora 3 respondeu que trabalha o corpo, lateralidade, entre outros. A professora 4 respondeu que faz uso da música para a criança ficar mais calma. A professora 5 escreveu que utiliza a música como um recurso facilitador no processo de atenção e afetividade ligada a aprendizagem de conteúdos. A professora 6 faz uso da música para acalmar, conhecer a música e trabalhar a letra. A professora 7 respondeu como faz ao utilizar a música, primeiro, ela apresenta o artista ou o ritmo da música, depois a mensagem trabalhada cantando e pensando sobre a letra. A professora 8 respondeu que não utiliza música na sala de aula.

Observou-se que, nessa questão, a maioria das professoras respondeu que utiliza a música “para” alguma finalidade, ou seja, não responderam “como” utilizam a música na sala de aula.

Na questão 10, que tratou sobre quais seriam as dificuldades em trabalhar com música na sala de aula, apenas uma professora respondeu que tinha dificuldades. Ao responder sim, as professoras deveriam responder na questão seguinte quais seriam as dificuldades. Desse modo, a professora 2 que respondeu sim, escreveu que suas

dificuldades estão em como usar a música para trabalhar diversas áreas cerebrais para ajudar no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais.

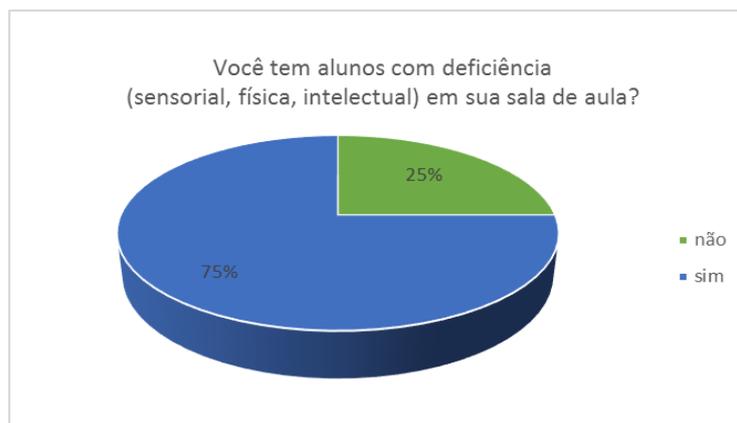
De acordo com as respostas das professoras participantes na questão 12, a música pode ser considerada um recurso pedagógico. Ou seja, o uso da música como recurso pedagógico tem outras finalidades, por exemplo, para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. A seguir, o gráfico 7 apresenta o resultado.



**Gráfico 7** - A música pode ser considerada um recurso pedagógico?

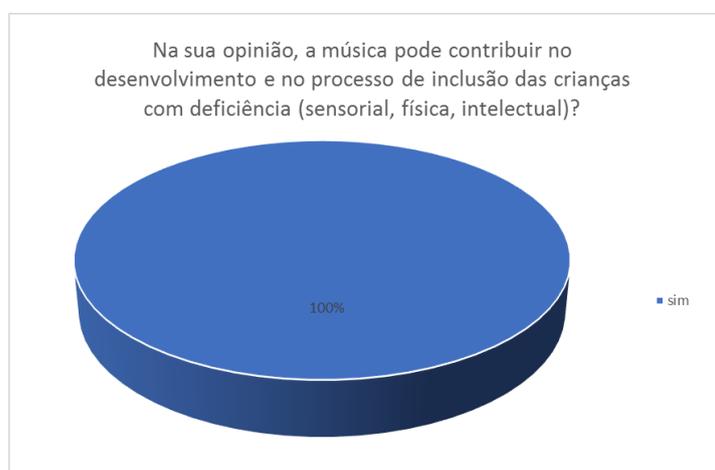
### **Contribuições da música à criança com deficiência (sensorial, física, motora)**

Nas questões seguintes, procurou-se abordar, especificamente, as contribuições da música para as crianças com deficiência. Dessa forma, perguntou-se, inicialmente, na questão 13, se as professoras tinham alunos com alguma deficiência, seja de ordem, sensorial, física ou intelectual, incluídos em suas salas. O gráfico 8, mostra que 75% das salas possuem alunos com alguma deficiência incluídos, isto é, a maioria.



**Gráfico 8** - Salas de aula com alunos com deficiência (sensorial, física, intelectual) incluídos.

Na questão 14, pretendeu-se analisar as opiniões das professoras participantes acerca das contribuições da música para o desenvolvimento das crianças com deficiência e para o processo de inclusão das mesmas. O resultado apresentado no gráfico 9, demonstra que 100% das professoras acham que a música contribui para o desenvolvimento e para o processo de inclusão das crianças com deficiência (sensorial, física, intelectual).



**Gráfico 9** - Contribuição da música no desenvolvimento e no processo de inclusão das crianças com deficiência (sensorial, física, intelectual).

A partir desse resultado, caso tivessem respondido sim, as professoras participantes deveriam responder na questão seguinte em que mais a música pode contribuir para as crianças com deficiência ao serem incluídas na sala de aula. Assim se manifestaram: a professora 1 respondeu que a música pode contribuir para a criança com deficiência

adquirir habilidades cognitivas, motoras e orais; a professora 2 achou que a música é uma contribuição aos aspectos de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência; a professora 3 escreveu que a música pode contribuir para a socialização, o reconhecimento do corpo e do ritmo; a professora 4 respondeu que a música ajuda na aprendizagem, na coordenação motora da criança com deficiência e no convívio com outros colegas da sala; a professora 5 opinou que a música contribui para a afetividade das crianças com deficiência e na significância dos conteúdos; a professora 6 achou que a música contribui para a harmonia no ambiente e o desenvolvimento do ritmo das crianças com deficiência; a professora 7 escreveu que a música contribui para a sensibilidade e o desenvolvimento motor, pois ela mexe com o corpo; a professora 8 respondeu que a música contribui para a linguagem corporal, a percepção visual e auditiva das crianças com deficiência.

### **Expectativas com relação à oficina de musicalização**

Na questão 16, foi perguntado o que as professoras esperavam da oficina. A professora 1 respondeu que esperava que a oficina fosse agregar maior número de possibilidades de atividades musicais. A professora 2 achou que esperava desenvolver várias ideias para serem utilizadas em seu trabalho diário. A professora 3 opinou que esperava novidades. A professora 4 escreveu que esperava conhecer variedades de atividades para serem usadas na sala de aula. A professora 5 respondeu que esperava adquirir novas experiências com a oficina. A professora 6 opinou que esperava que a partir da oficina ela desenvolvesse mais ideias, ajudando em sua prática pedagógica. A professora 7 achou que esperava ter mais ideias utilizando a música como recurso. A professora 8 respondeu que esperava que a oficina lhe acrescentasse ideias para sua prática profissional, proporcionando um conhecimento da música aliada à aprendizagem.

#### 4.1.1.2 QUESTIONÁRIO 2

##### Opinião acerca da oficina de musicalização

Na primeira seção do questionário 2, procurou-se analisar as opiniões das professoras com relação aos encontros da oficina de musicalização. A seguir são apresentadas as perguntas e as respostas entre aspas dadas pelas professoras.

Questão 1 – O que você achou das propostas apresentadas nos encontros da oficina de musicalização?

Professora 1 – “Gostei bastante. São propostas práticas e interessantes para os alunos e professores”.

Professora 2 – “Ótimas. Todas as propostas ajudaram muito os meus trabalhos pedagógicos”.

Professora 3 – “Muito interessantes”.

Professora 4 – “As propostas apresentadas foram importantes contribuições para a sala de aula, pois, forneceram material de fácil elaboração e confecção para serem utilizadas na sala de aula”.

Professora 5 – “Gostei muito das atividades propostas na oficina, pois poderei utilizá-las na sala de aula”.

Professora 6 – “As propostas me ajudarão a usar a música na sala da melhor forma possível”.

Professora 7 – “Perfeitas para serem usadas na sala de aula”.

Professora 8 – “Gostei muito. As propostas apresentadas são possíveis de serem aplicadas na sala de aula”.

Questão 2 – Na sua opinião, as atividades apresentadas durante os encontros são possíveis de serem realizadas nas salas que contemplam a diversidade e a inclusão? Caso responda sim, diga o porquê.

Professora 1 – “Sim, pois o aluno pode interagir com todos os materiais e atividades”.

Professora 2 – “Sim. Porque ajudaram muitos os professores de apoio e regentes a trabalhar com a inclusão”.

Professora 3 – “Sim, pois ajudam a trabalhar em grupo, proporcionando maior entrosamento”.

Professora 4 – “Sim, pois são de fácil confecção e utiliza diferentes materiais, principalmente recicláveis e são de fácil compreensão pelos alunos”.

Professora 5 – “Sim, pois são possíveis de incluir todos os alunos”.

Professora 6 – “Sim, pois possibilita a interação na sala de aula, trabalhando em grupo”.

Professora 7 – “Sim. Porque as atividades podem ser adaptadas de acordo com as necessidades apresentadas na sala de aula”.

Professora 8 – “Sim. As atividades são possíveis porque os alunos podem fazer juntos”.

Questão 3 – Na sua opinião, as atividades propostas poderiam ser adaptadas se necessário? Caso responda sim, poderia dar algum exemplo?

Professora 1 – “Claro! Os jogos com animais e partes do corpo podem contemplar os nomes e sons que eles emitem e a dança das partes do corpo”.

Professora 2 – “Acho que já são trabalhados excelentes”.

Professora 3 – “Sim, por exemplo, adaptarmos um instrumento musical para uma aluna com dificuldade motora”.

Professora 4 – “Sim. Poderiam ser adaptadas para as diferentes necessidades da inclusão, bem como, dos diferentes espaços sociais que forem inseridas”.

Professora 5 – “Sim. As atividades podem ser adaptadas para uma criança com deficiência visual, por exemplo”.

Professora 6 – “Sim, usando recursos visuais para a criança com deficiência intelectual”.

Professora 7 – “Sim. Adaptando as atividades para uma criança com dificuldade motora, usando uma prancha de comunicação”.

Professora 8 – “Sim. Os jogos e brincadeiras podem ser adaptados para as crianças que têm dificuldades mais acentuadas”.

Questão 4 – O que mais chamou sua atenção nos encontros da oficina de musicalização?

Professora 1 – “Tudo”.

Professora 2 – “Tudo. Adorei tudo que foi apresentado”.

Professora 3 – “As atividades propostas”.

Professora 4 – “Além de aprendermos de uma forma lúdica, a maneira clara, espontânea e divertida como foi conduzida tornou os momentos agradáveis e dinâmicos”.

Professora 5 – “As possibilidades que podemos usar a música a favor da aprendizagem dos alunos”.

Professora 6 – “As diferentes atividades apresentadas”.

Professora 7 – “Construção dos instrumentos musicais com materiais reaproveitáveis”.

Professora 8 – “As adaptações que podemos fazer das atividades propostas”.

Questão 5 – Que sugestões ou críticas, você teria a fazer sobre a oficina de musicalização?

Professora 1 – “Mais encontros são necessários”.

Professora 2 – “Ótimo, ótimo. Adorei”.

Professora 3 – “Nenhuma, achei satisfatório”.

Professora 4 – “Apenas sugiro que ocorra mais vezes”.

Professora 5 – “Mais encontros”.

Professora 6 – “Nenhuma crítica”.

Professora 7 – “Adorei tudo. Não tenho nenhuma crítica”.

Professora 8 – “Ter mais oficinas”.

### **Opinião acerca do livro digital**

Na segunda seção do questionário 2, procurou-se analisar as opiniões das professoras com relação ao livro digital. A seguir, são apresentadas as perguntas e respostas dadas pelas professoras.

Questão 6 - Atualmente, diversas ferramentas digitais fazem parte do cotidiano do professor. Você acha interessante o formato de livro digital, onde o professor pode baixá-lo e usá-lo?

Professora 1 – “Sim, pois ele possibilita o uso por milhares de pessoas”.

Professora 2 – “Sim. Porque dará suporte para o trabalho do professor”.

Professora 3 – “Sim, pois se torna mais prático e funcional”.

Professora 4 – “Sim. Porque permite o acesso de forma rápida”.

Professora 5 – “Sim, pois podemos acessá-lo quando quiser”.

Professora 6 – “ Sim. Porque possibilita ser usado por muitos professores”.

Professora 7 – “Sim. Porque ajuda o professor a entrar no mundo da conectividade”.

Professora 8 – “Sim, pois todos podem baixar e usar”.

Questão 7 - Com relação à apresentação do esboço do livro digital, diga o que achou.

Professora 1 – Nenhuma resposta.

Professora 2 – “Excelente!”

Professora 3 – “Muito simples de compreender. Bem atrativo”.

Professora 4 – Nenhuma resposta.

Professora 5 – Nenhuma resposta.

Professora 6 – “Nenhuma crítica”.

Professor 7 – “Até agora, gostei”.

Professora 8 – “Bem colorido e de fácil entendimento”.

Questão 8 - Você tem alguma sugestão para que possamos acrescentar no livro digital? Qual?

Professora 1 – Nenhuma resposta.

Professora 2 – “Não tenho”.

Professora 3 – “Crianças utilizando os materiais”.

Professora 4 – “Não, está bom”.

Professora 5 – Nenhuma resposta.

Professora 6 – “Nenhuma sugestão”.

Professora 7 – “Não”.

Professora 8 – “As gravações das músicas para aprender a cantar”.

#### **4.1.1.3 IMPRESSÕES ACERCA DO LIVRO DIGITAL**

Como já foi exposto, o encontro com as professoras denominado “apresentação do produto”, teve como objetivo mostrar o livro digital produzido, identificando as impressões que as professoras participantes da pesquisa tinham a respeito dele e sua usabilidade. As respostas das professoras a essas perguntas foram orais, por isso, necessitou-se gravá-las e transcrevê-las. A seguir, as respostas divididas em aspectos visuais e conteúdo do livro são apresentadas entre aspas:

##### **Aspectos visuais**

Professora 1 – “Bem elaborado”.

Professora 2 – “A arte ficou legal”.

Professora 3 – “Gostei do livro. Achei muito bacana os desenhos”.

Professora 4 – “Muito bom. Achei show”.

Professora 5 – “Ah..., eu gostei. Ficou legal. Eu só achei que algumas páginas ficaram... Sei lá, com muitas cores. Minha vista fica embaralhada”.

Professora 6 – “Ficou bem interessante”.

##### **Conteúdo do livro**

Professora 1 – “As atividades ficaram bem explicadas”.

Professora 2 – “Os textos iniciais são importantes para mostrar o que é o lúdico, abordando as brincadeiras”.

Professora 3 – “Gostei do livro”.

Professora 4 – “As atividades são possíveis de serem realizadas na sala. Dá para trabalhar com as crianças especiais”.

Professora 5 – “Achei muito bom”.

Professora 6 – “São atividades que sugerem maior participação da criança. Eu acredito que aquela criança que fica um pouco alheia ao acontecimento em sala de aula com atividades assim, ela começa a participar mais, vai sentindo mais interesse, torna um espaço mais prazeroso. Muita criança especial é levada à escola pelos pais e de repente com esta experiência a criança pode mostrar o prazer de estar ali, não quer faltar... então isso que é interessante. Eu acredito nisso. Achei o livro muito bom. Muito bem feito, muito bem pensado e muito bem amarrado. Tem sugestões que a gente vê soltas no ar. Agora, este livro não, está bem amarradinho. Eu, habilidade artística zero, sinto que sou capaz de fazer essas atividades. Ficou pedagogicamente possível. Embora sendo uma ideia específica de artes, mas na realidade não é. É nosso. É para qualquer um”.

## **5. DISCUSSÃO**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da música no contexto educacional com vista a produzir um livro digital com sugestões de atividades lúdico-musicais para professores, enfatizando os aspectos da educação inclusiva na diversidade.

Para tanto, realizou-se uma oficina de musicalização com quatro encontros com um grupo de professoras para validar as atividades propostas no livro.

A partir dos dados coletados no levantamento inicial pôde-se identificar o perfil das professoras participantes da pesquisa, constatando que, em sua maioria, possuem idade entre 30 a 40 anos. Com relação ao tempo de trabalho, constatou-se que as professoras têm bastante experiência na área educacional, considerando que a maioria possui mais de 10 anos de experiência. As professoras participantes, que em sua totalidade atuam no ensino fundamental, possuem diferentes formações na área educacional, a maioria possuindo curso de pós-graduação a nível de especialização.

Neste mesmo levantamento realizado com as professoras de ensino básico - antes da realização das oficinas - foi possível identificar que um alto percentual de profissionais nunca havia frequentado qualquer curso ligado à música na sua formação, ainda que considerassem importante ter tido esta experiência. Mesmo com essa lacuna na

formação, muitas disseram que usam música na sala de aula e acreditam no potencial desta prática para o desenvolvimento.

Na concepção das professoras participantes da pesquisa, o professor não especialista tem possibilidades de trabalhar com música na sala de aula. Além disso, a maioria relatou não ter dificuldades em usar música em sua prática.

Com base nas respostas mencionadas pelas professoras, percebe-se que a música é utilizada de diferentes formas com propósitos extramusicais, seja para desenvolver a oralidade, para acalmar e na aprendizagem de conteúdos. Porém, a análise dos dados iniciais permitiu admitir que ainda que as professoras utilizem a música como um recurso na sala de aula, o conhecimento musical de forma específica apareceu como algo muito distante da realidade delas, sendo de difícil acesso.

Refletindo num contexto amplo de educação, nota-se que o uso da música como um recurso pedagógico para auxiliar na aprendizagem de outros conteúdos é bastante comum entre os professores não especialistas. Ou seja, a música é usada no contexto escolar, muitas das vezes, apenas como um “pano de fundo” para atender a vários propósitos como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Acredita-se que isso se deve à falta de cursos específicos na área de educação musical que permitam aos professores vivenciar experiências musicais significativas e consistentes, possibilitando aos alunos construir um conhecimento musical mais aprofundado. Devido a isso, procurou-se no decorrer da oficina mostrar às professoras participantes que a música e seu ensino é abrangente, tendo finalidades por si mesma, como mostrou a literatura estudada.

Com relação à contribuição da música para a criança com deficiência, as professoras afirmaram, em sua totalidade, que a música contribui para seu desenvolvimento e em seu processo de inclusão escolar. As professoras relataram diferentes contribuições que a música proporciona a essas crianças. Os resultados obtidos vão ao encontro da literatura estudada.

No que se refere às expectativas relacionadas à oficina de musicalização, evidenciou-se a partir das respostas dadas pelas professoras participantes o entusiasmo e a grande força de vontade das professoras em adquirir novos conhecimentos, experiências e práticas para serem usadas na sala de aula.

Já no levantamento final – após a realização da oficina – foi possível identificar que os encontros da oficina de musicalização possibilitaram um novo olhar das professoras participantes quanto à utilização da música no contexto educacional. A partir das respostas das professoras constatou-se que as atividades desenvolvidas no decorrer da oficina são possíveis de serem realizadas nas salas que contemplam a diversidade e a inclusão. Isso porque, conforme as palavras de uma delas “As atividades são possíveis porque os alunos podem fazer juntos”. Ainda, de acordo com as professoras, essas atividades podem ser adaptadas, se necessário, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Analisando as opiniões com relação ao livro digital, verificou-se que esse formato é bem aceito pelas professoras participantes, permitindo um canal de acesso às novas tecnologias. Com relação às sugestões, uma das professoras indicou a importância de colocar os áudios das músicas que elas não conhecem. Dessa forma, foram disponibilizadas as gravações das músicas no site para que professores possam baixar e ouvir.

Na apresentação do livro digital, identificou-se que as primeiras impressões das professoras participantes foram favoráveis, inclusive fazendo elogios com relação à elaboração, à arte e às ilustrações. Porém, uma das professoras assinalou que algumas páginas estavam com as cores muito fortes, dificultando a visão. Diante disso, as páginas com as cores fortes foram modificadas, tornando-se mais claras para não acarretar dificuldades futuras aos professores que forem usar o livro digital.

Com base nos resultados obtidos a partir dos questionários e da “apresentação do produto” as professoras participantes afirmaram que as atividades contidas no livro digital são possíveis de serem desenvolvidas na sala de aula visando a participação de todas as crianças. Dessa maneira, pode-se considerar que as professoras aprovaram o livro digital.

Enfim, é imprescindível destacar que um dos pontos fortes do livro digital se refere à ideia de que não há necessidade de o professor ser especialista para usar as atividades propostas. Desse modo, o livro digital proposto traz essa possibilidade de os professores não especializados lançarem mão de atividades musicais. Outro ponto é o caráter lúdico envolvendo as atividades e a possibilidade do uso não só musical, mas também da criatividade, da psicomotricidade, da afetividade e do aspecto grupal da interação.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **6.1 CONCLUSÕES**

O presente trabalho analisou as contribuições da música no contexto educacional inclusivo com vista a produzir um livro digital com sugestões de atividades lúdico-musicais para professores, enfatizando os aspectos da educação inclusiva na diversidade.

Fundamentou-se em pressupostos teóricos nas áreas da Educação Inclusiva, Educação Musical, Musicoterapia, Psicologia, Psicologia da Música, Neurociências e Psicomotricidade que tratam dos processos de ensino-aprendizagem, dos níveis do desenvolvimento humano e da relação destes com a música. Além disso, procurou-se apoio em obras de autores que discorrem sobre as novas tecnologias.

Sabe-se que são muitas as questões emergentes na educação. Porém, no decorrer deste trabalho, buscou-se enfatizar dois aspectos: o renascimento da música no currículo escolar e o desafio da inclusão na diversidade.

De acordo com as leis apresentadas no decorrer do trabalho, pode-se dizer que muitas conquistas foram alcançadas no âmbito educacional. Todavia, mesmo após a lei 11.769, de 2008 e, recentemente a Lei 13.278, de 2016, constata-se que nem todas as escolas possuem um professor especialista em música, tampouco das outras linguagens artísticas, por não haver professores especializados em quantidade suficiente para cobrir todas elas. Em relação à inclusão educacional, como já foi dito, para que ela seja efetivada na prática do cotidiano escolar garantida por lei, ainda são necessárias transformações estruturais e ações que de fato contribuam para a educação de qualidade, atendendo todas as crianças e respeitando suas diferenças.

Acredita-se que a capacitação dos professores é primordial para que o professor tenha em sua formação conhecimentos específicos, práticas ampliadas e adequadas para compreender as capacidades básicas e necessidades dessas crianças.

A partir de uma pesquisa-intervenção através da realização de oficinas de musicalização, um livro digital foi construído visando contribuir para uma melhor compreensão dos professores no sentido da sensibilização musical e para a utilização das atividades lúdico-musicais no contexto educacional inclusivo. A análise da experiência com as oficinas contribuiu para que o conteúdo do livro digital fosse produzido.

Houve um grande envolvimento das professoras participantes nos encontros da oficina. Diante disso, o trabalho pôde constatar empiricamente que há um profundo interesse das professoras do ensino básico no sentido de valorizarem a inserção da música na sua prática pedagógica. Entretanto, observa-se que há uma lacuna no que se refere à formação de professores quanto a habilidades mais específicas em desenvolver tais atividades com seus alunos.

Por isso, acredita-se que a sensibilização musical dos professores por meio de cursos de formação continuada torna-se essencial para possibilitar um maior contato com a música, ampliando seus conhecimentos e para que possam trabalhar com música na sala de aula. No entanto, não quer dizer que por meio dessa sensibilização musical esse professor se tornará um especialista no ensino musical, substituindo o professor especialista em Música, mas que poderá proporcionar aos alunos com e sem deficiência um contato com o fazer musical.

Em relação ao livro digital produzido, ele pode representar uma oportunidade de instrumentalizar o professor – através de uma tecnologia contemporânea – a ampliar seu leque de possibilidades pedagógicas visando o desenvolvimento de seus alunos.

É importante ressaltar que o livro digital é um instrumento eletrônico que permite uma grande abrangência de acesso aos professores. As vantagens do uso da tecnologia foram demonstradas nas falas das professoras ao admitirem o fácil e rápido acesso às informações.

Por meio dos resultados da investigação, verificou-se que as atividades lúdico-musicais realizadas na oficina e que constam no livro digital são válidas para serem aplicadas pelos professores na sala de aula, podendo atuar como socializadoras e integradoras das crianças com e sem deficiência.

Percebeu-se que não existe exatamente uma metodologia para trabalhar com crianças com deficiência e sim, adaptações. Por esse motivo, procurou-se, no decorrer do livro, oferecer sugestões de adaptações e adequações de recursos para auxiliar o professor a realizar os jogos e brincadeiras, propiciando a todas as crianças meios para brincarem e aprenderem juntas. O professor poderá usar as atividades da melhor maneira que lhe convier, adaptando-as de acordo com as situações encontradas em seu dia-a-dia escolar.

Cabe destacar que se buscou enfatizar em cada atividade a importância do desenvolvimento dos aspectos psicomotores. Além disso, é necessário ressaltar que as atividades permitem o contato com várias dimensões do fazer musical, como o desenvolvimento da percepção rítmica, da criatividade e da expressividade. Espera-se que o livro digital, composto por sugestões de atividades-lúdico musicais, forneça um suporte valioso para o professor, permitindo a todas as crianças o acesso à música.

Enfim, este trabalho buscou contribuir para o acesso a novos conhecimentos sobre a música e sua inserção no contexto escolar, permitindo aos professores a reflexão e aquisição de novas estratégias e comportamentos mediante as diversas situações que possam encontrar em sua prática ao lidar com as crianças com deficiência. Contudo, não existe a pretensão de encerrar questionamentos, apenas propor um caminho para novas investigações no âmbito desta proposta.

## **6.2 PERSPECTIVAS**

Conforme a tecnologia avança, as possibilidades de tornar os livros acessíveis a todos crescem mais ainda. Por isso, acredita-se no potencial deste livro que foi produzido no decorrer do curso de mestrado. O formato de livro digital é o começo de uma longa caminhada.

Futuramente, o livro digital poderá ser transformado em novos formatos de acordo com as necessidades que poderão surgir. Desse modo, ele poderá ser transformado em livro impresso, livro impresso em Braille, livro em áudio, livro em formato Daisy, entre outros formatos.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 7.1 OBRAS CITADAS

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES. Disponível em: <<http://www.aaid.org>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

ADEODATO, Ademir. *A Musicoterapia nos Espaços Escolares: Contribuições no Processo de Inclusão Educacional*. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e Congresso Regional da ISME na América Latina, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_a/A%20musicoterapia%20nos%20espa%C3%A7os%20escolares%20Ademir%20Adeodato.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20musicoterapia%20nos%20espa%C3%A7os%20escolares%20Ademir%20Adeodato.pdf)>. Acesso em: 01 mai. 2014.

ÁLVARES, Sérgio. *500 anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1999. Disponível em: <[http://www.antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/SALVARES.PDF](http://www.antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/SALVARES.PDF)>. Acesso em: 29 mai. 2016.

ÁLVARES, Thelma B. S. *A musicoterapia e o princípio feminino: considerações sobre teoria, prática e formação profissional*. In: ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso de (organizadoras) *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 206 p., p. 173-200.

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e movimento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012. 184 p.

ANTUNES, C. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 17. ed. Campina: Papyrus, 2012. 141 p.

ANTUNES, Jorge. *Criatividade na Escola e Música Contemporânea*. In: KATER, C. (organizador) *Cadernos de Estudos: Educação Musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 53-61.

ARARUNA, W. F.; PINHEIRO, A. C. L.; CARNEIRO, G. B. *A influência dos livros digitais no acesso a informação: uma comparação entre o livro digital e o impresso*. In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECNOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO – EREBD N/NE, 15., Ceará, 2013. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/view/2100/1303>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. *Atividades Realizadas em Musicoterapia*. Texto Revisado, 2007. [Não publicado].

BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Tradução de Maria Teresa de Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986. 79 p.

\_\_\_\_\_. *Elementos básicos da música*. Tradução de Maria Teresa de Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 98 p.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. 2. ed. rev. Campinas: Editora Átomo, 2011. 142 p.

BRUSCIA, Kenneth. *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. 300 p.

BRASIL. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 26 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 4 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 130 p.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 29 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em 26 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em: 15 out. 2014.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 12, de 4 de dezembro de 2013*. Sobre Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: CNE/CEB, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 29 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na Psicologia e na educação*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, set. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013)>. Acesso em: 29 mai. 2016.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed., v. 1, São Paulo: Martins Fontes, 2001. 640 p.

CÁRICOL, Kássia. Panorama do ensino musical. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.) *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016. p. 19-39.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 8. ed. Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção a Era da informação: Economia, Sociedade E Cultura; v. 1). Disponível em: <[https://perguntasapo.files.wordpress.com/2011/02/castells\\_1999\\_parte1\\_cap1.pdf](https://perguntasapo.files.wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf)>. Acesso em: 16 Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; Revisão técnica de Paulo Braz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. 237 p. (Interface).

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2008. 664 p. (Coleção Infância e adolescência no contemporâneo; 6).

CHAGAS, Marly; PEDRO, Rosa. *Musicoterapia desafios entre a Modernidade e a Contemporaneidade - como sofrem os híbridos e como se divertem*. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2008. 78 p.

COELHO, Raquel. *Música*. São Paulo: Formato Editorial, 2006. 49 p. (Coleção No caminho das artes).

COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Tradução de Luiz Paulo Horta. São Paulo: É Realizações, 2013. 215 p. (Coleção educação clássica).

COSTA, Clarice Moura; CARDEMAN, Clarice. *Musicoterapia no Rio de Janeiro: 1955-2005*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca-da-musicoterapia.com/biblioteca/arquivos/artigo/2006%20Clarice%20Moura%20Costa%20e%20CardemanMusicoterapia%20n%20o%20Rio%20de%20Janeiro%201955%20a%202005.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

DOMINICK, Rejany dos S. Discutindo e conceituando as tecnologias para a formação de professores na EJA-I e na diversidade. In: MEDEIROS, C. C. *Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: saberes, sujeitos e práticas*. Niterói: UFF/CEAD, 2015. p. 295-314.

DOMINICK, Rejany dos S.; SOUZA, N. V. *Tecnologias em Diálogo na Formação de Professores*. Aleph (UFF. Online), v. 15, p. art 5, 2011.

DOURADO, Stella Moreira; ODDONE, Nanci Elizabeth. *A arquitetura do livro digital na plataforma google: um estudo exploratório* Encontros Bibli: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 17, n. 34, p. 131-141, mai./ago., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17n34p131/22612>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

FERNANDES, José Nunes. *Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação*. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, set., 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positiva, 2010. 856 p.

FERREIRA, Aurora. *Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 124 p.

FERREIRA, L. A.; RUBIO, J. de A. S. *A Contribuição da Música no Desenvolvimento da Psicomotricidade*. Faculdade de São Roque. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 3 n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Lucia.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

FIGUEIREDO, S. L. F. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.) *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <[http://www.amicanaescola.com.br/pdf/Sergio\\_Luiz\\_Figueiredo.pdf](http://www.amicanaescola.com.br/pdf/Sergio_Luiz_Figueiredo.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2016. p. 85-87.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP: 2008; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 364 p.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Revista EM PAUTA, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez., 2002. Disponível em: <[http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/019\\_em\\_pauta.pdf](http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/019_em_pauta.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papirus, 2012. 138 p. (Coleção Papirus Educação).

GAINZA, Violeta H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988. 140 p. (Coleção novas buscas em educação musical; v. 31).

\_\_\_\_\_. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: KATER, C. (Org.) *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 22-30.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 257 p.

GRIFFITHS, Paul. *Enciclopédia da Música do Século XX*. Tradução de Marcos Santarrita e Alda Porto. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 257 p.

HARGREAVES, D.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, UFPR, 2006. 454 p., p. 231-269.

HENTSCHE, Liane; BEN. Luciana Del. *Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. 192 p.

ILARI, Beatriz. Apresentação. ILARI, B. S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. 454 p., p. 11-18.

\_\_\_\_\_. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: InterSaberes, 2013. 198 p. (Série Educação Musical).

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2)>. Acesso em: 29 mai. 2016.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione, 1990. 174 p. (Pensamento e ação no magistério).

JESUS, Patrícia Silva. *Livros sonoros: a que público se destinam?* [s.d.] Disponível em: <[http://www.sbu.unicamp.br/senabril/minicurso/Mini11/Livros\\_sonoros\\_a\\_que\\_publico\\_se\\_destinam.pdf](http://www.sbu.unicamp.br/senabril/minicurso/Mini11/Livros_sonoros_a_que_publico_se_destinam.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

JOLY, I. L. Z. *Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos*. Revista de Educação da Universidade de Santa Maria. Edição: 2003, v. 28, n. 2. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4166/2502>>. Acesso em: 16 out. 2014.

KEBACH, Patrícia F. C. *at al. Expressão musical na Educação Infantil*. Patrícia Fernanda Carmem Kebach (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2013. 146 p.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte: Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010. 2010 [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: ILARI, B. S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, UFPR, 2006. 454 p., p. 23-44.

\_\_\_\_\_. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Tradução de Clóvis Marques. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 363 p.

LOUREIRO, Alicia Moreira Almeida. *O ensino da música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus, 2003. 235 p. (Coleção Papirus Educação).

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006. 191 p.

LOURO, Viviane dos Santos, ZANCK, Sérgio; ANDRADE, Alex de; SOARES, Lisbeth; GONZALES, Flávio. *Arte e responsabilidade social: inclusão pelo teatro e pela música*. Santo André: TDT Artes, 2009. 131 p.

LOURO, Viviane dos Santos. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. 1. ed. São Paulo: Editora Som, 2012. 296 p.

\_\_\_\_\_. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, H. L. e ZILLE, J. A. B. (Org.) *Música e Educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. 232 p., p. 33-49. (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v. 2).

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011. 347 p., p. 25-54.

MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. *A Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva: Livro acessível e Informática Acessível*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar; v. 8). Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7119-fasciculo-8-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7119-fasciculo-8-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

MONTANARI, Valdir. *História da Música da Idade da Pedra à Idade do Rock*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993. 88 p.

MUSZKAT, M. Música, neurociências e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.) *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 67-69. Disponível em:  
<[http://www.amicanaescola.com.br/pdf/Mauro\\_Muszkat.pdf](http://www.amicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2015.

NICOLLIER, V.; VELASCO, F. G. *A inteligência naturalista: um novo caminho para a educação ambiental*. REDE – Revista Eletrônica do Prodema, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 19-44, jun., 2008. Disponível em:  
<[www.revistarede.ufc.br/revista/index.php/rede/article/download/9/9](http://www.revistarede.ufc.br/revista/index.php/rede/article/download/9/9)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

OLIVEIRA, L. M. B. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. COORDENAÇÃO-GERAL DO SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em:  
<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PAVIANI, Neires M. S; FONTANA, Niura M. *Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência*. Revista CONJECTURA: filosofia e educação, v. 14, n. 2, mai./ago., p. 77-88, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990. 85 p.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.

QUEIROZ, Luiz Ricardo S. *Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, n. 29 p. 23-38, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/88/73>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

REZENDE, Elcio Neves; TAVARES, Helenice Maria; SANTOS, Marilane. *Psicomotricidade e Educação Musical: pontos de interseção*. (Especialização em Psicomotricidade). Faculdade Católica de Uberlândia. Revista da Católica, v. 3, n. 5, jan./jul., 2011. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo41.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

ROCHA, Inês. *Pudor ou Prudência: contraponto entre o manuscrito e o impresso na escrita de uma educadora musical*. Trabalho final para a disciplina Escrita escolar, suportes e utensílios, Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Rio de Janeiro: 2004.

ROCHA, Maria L.; AGUIAR, Katia F. *Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises*. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mírian P. S. Z. (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999. 294 p., p. 75-129.  
ROMANELLI, E. J. *et al. A escola criativa: um diálogo entre neurociências, artes visuais e música*. Curitiba: Editora Melo, 2010. 104 p.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre música e o cérebro*. Tradução de Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2007. 397 p.

SADIE, S. *Dicionário Grove de Música*. Edição concisa. SADIE, S. (Ed.). Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 1048 p.

SANTOS, Claudia Eboli. *As práticas em Educação Musical Especial: possíveis contribuições da Musicoterapia*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande - MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_a/As%20pr%C3%A1ticas%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical%20Especial\\_Claudia%20Santos.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/As%20pr%C3%A1ticas%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical%20Especial_Claudia%20Santos.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. *A Educação Musical Especial: Aspectos Históricos, Legais e Metodológicos*. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, 2008.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 174 p.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 399 p.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. ver. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007. 189 p.

SHOLL-FRANCO, A.; BARRETO, T. M.; ASSIS, T. S. Neuroeducação e inteligência: como as artes e a atividade física podem contribuir para a melhora cognitiva. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Papyrus, 2014. 480 p, p. 65-98.

SLOBODA, John. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008. 414 p.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992. 175 p.

SOUZA, Jussamara. *Arte no ensino fundamental*. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte: Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 jun. 2016.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. *The sequence of musical development: a study of children's composition*. *British Journal of Music Education*, 3, p. 305-339. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

TANGARIFE, Ana Sheila. Educação Musical, Educação Especial e Musicoterapia. In: COSTA, C. M. (Org.). *Musicoterapia no Rio de Janeiro: novos rumos*. Rio de Janeiro: Editora CBM, 2008. 288 p. cap. 3, p. 48-62.

\_\_\_\_\_. *A pessoa com necessidades especiais, a música e a musicoterapia*. 2010. [Não publicado].

TAVARES, Isis Moura; CIT, Simone. *Linguagem da Música*. Curitiba: InterSaberes, 2013. 126 p. (Coleção Metodologia do Ensino de Artes; v. 6).

TEIXEIRA, Sirlânia Reis de Oliveira. *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. 136 p.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e pedagogia).

VON BARANOW, Ana Lea. *Musicoterapia: uma visão geral*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999. 96 p.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1988. 200 p.

ZAGONEL, Bernadete. *Em direção a um ensino contemporâneo de música*. In: ICTUS, PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 1999. Disponível em: <<http://www.bernadetezagonel.com.br/ASSETS/pdf/em-direcao.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

## **7.2 OBRAS CONSULTADAS**

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3. ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010. 152 p.

COSTA, Clarice Moura. *Musicoterapia para deficiências mentais: noções teóricas, práticas, exercícios*. Portugal: Editora Clio, 1995. 127 p.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005. 256 p.

COLL, César; MARCHESI, Ávaro; PALACIOS, Jesús (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução de Fátima Murad, 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004. 367 p.

GARDNER, H. *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 362 p.

HOWARD, Walter. *A Música e a Criança*. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984. 121 p. (Coleção novas buscas em educação; v. 19).

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1988. 167 p.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. G. *Inclusão escolar*. Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2006. 103 p. (pontos e encontros).

MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Funarte, 1985. 49 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE *et al.*: *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

PAZ, E. A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000. 293 p.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 139 p. (Educação e conhecimento).

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. 128 p.

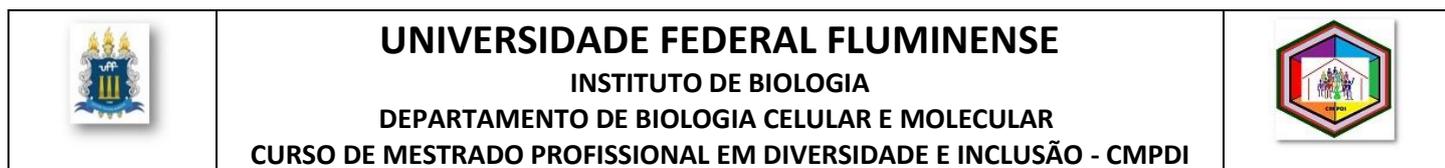
## 8. APÊNDICES E ANEXOS

### 8.1 APÊNDICES

#### 8.1.1 APÊNDICE 1 – ETAPAS DA PESQUISA

##### Etapas da pesquisa

Etapas	Descrição das Etapas	Período de realização
Etapa 1	Levantamento bibliográfico	Agosto (2014) a Janeiro (2015)
Etapa 2	Elaboração das atividades-lúdico musicais	Fevereiro (2015) a Maio (2015)
Etapa 3	Planejamento da oficina de musicalização	Junho (2015) e Julho (2015)
Etapa 4	Aplicação da oficina de musicalização (encontros)	Agosto (2015) a Novembro (2015)
Etapa 5	Análise da oficina de musicalização	Dezembro (2015) e Janeiro (2016)
Etapa 6	Reelaboração das atividades lúdico-musicais (adaptações)	Fevereiro (2016)
Etapa 7	Produção do livro digital	Março (2016) e Abril (2016)
Etapa 8	Mostra do livro digital Redação da dissertação	Maio (2016)
Etapa 9	Revisão do texto	Junho (2016)
Etapa 10	Defesa	Julho (2016)



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Título da Pesquisa: **“LIVRO DIGITAL: SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICO-MUSICAIS”**

Pesquisadoras: **Thatiane Maria Correia Ramos Pires e Prof.ª Dra. Cristina Lúcia Maia Coelho**

**Prezado(a) professor(a),**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“LIVRO DIGITAL: SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICO-MUSICAIS”**. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da música no contexto educacional com vista a produzir um livro digital com sugestões de atividades lúdico-musicais para professores, enfatizando os aspectos da educação inclusiva na diversidade. Pretendemos com o livro digital oferecer um suporte para o professor, possibilitando meios para que ele possa utilizar a música de maneira mais constante em suas práticas.

Inicialmente será oferecida uma oficina de musicalização com objetivo de proporcionar a sensibilização e instrumentalização da música para professores com 4 encontros. Nesses encontros serão vivenciadas atividades musicais através de jogos e brincadeiras cantadas, atividades que englobam a construção de instrumentos musicais com materiais reutilizáveis, confecção de materiais pedagógicos e, ainda, uma compreensão básica da música.

Todo o material a ser coletado destina-se única e exclusivamente aos propósitos da pesquisa, e em hipótese alguma será utilizado para outros fins. Desse modo, serão mantidos o sigilo e o anonimato da identidade e das informações que possam identificá-lo.

Esclarecemos que a participação na pesquisa é voluntária, podendo haver recusa à pesquisa ou retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Durante todo o curso da pesquisa, estaremos disponíveis para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre os métodos, andamento da pesquisa e divulgação de resultados, através dos telefones (21)98065-0812/(21)2711-1464, via e-mail pelo endereço eletrônico [thaticramos@hotmail.com](mailto:thaticramos@hotmail.com) ou pelo site <http://www.inclusaopelamusica.com>.

Se houver concordância na participação desse estudo, é necessária a assinatura do Termo de Consentimento abaixo. Agradecemos pela sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,

Thatiane Maria Correia Ramos Pires

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Lúcia Maia Coelho

\_\_\_\_\_  
Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em  
Diversidade e Inclusão – Instituto de Biologia - UFF

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Niterói, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Instituto Biologia/UFF - Departamento Biologia Celular e Molecular  
Espaço Multidisciplinar - Outeiro de São João Batista, s/nº  
Campus do Valonguinho  
Centro- Niterói - RJ Brasil CEP: 24210-130  
Telefone: (21) 26292352  
Fax: (21) 26292284  
[www.cmpdi.uff.br](http://www.cmpdi.uff.br)

### 8.1.3 APÊNDICE 3 – PROPOSTA DA OFICINA DE MUSICALIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
INSTITUTO DE BIOLOGIA  
CURSO DE Mestrado Profissional em  
DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI  
ESCOLA DE INCLUSÃO



## OFICINA DE MUSICALIZAÇÃO: SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES

**Carga horária total:** 6 horas (com duração de 1 hora e 30 minutos cada encontro)

### Objetivo geral:

Proporcionar a sensibilização e instrumentalização da música para professores que atuam no contexto da diversidade e da inclusão.

### Metodologia:

As oficinas oferecerão subsídios teóricos e práticos, abordando a utilização da música como recurso pedagógico, onde serão vivenciadas atividades lúdico-musicais através de jogos e brincadeiras. Além disso, serão realizadas atividades que englobam a construção de instrumentos musicais com materiais reutilizáveis, confecção de materiais pedagógicos e, ainda, conceitos básicos de música. Como forma de proporcionar um maior enriquecimento neste assunto serão abertos espaços para sugestões, discussões e reflexões acerca da prática pedagógica no contexto inclusivo. A intenção dessa oficina é fazer os professores participantes utilizarem a música de maneira mais constante em suas práticas, tornando o ensino mais prazeroso e efetivo, pois a música pode desenvolver aspectos lúdicos, psicomotores, relacionais e afetivos no indivíduo.

**1º Encontro:** A música e suas possibilidades

**2º Encontro:** Vivências musicais com jogos e brincadeiras musicais

**3º Encontro:** Construção de instrumentos musicais com materiais reutilizáveis

**4º Encontro:** Confecção de materiais pedagógicos

**OBSERVAÇÕES:** Não é necessário ter conhecimento musical.

*Ministrante: Mestranda Thatiane Maria Correia Ramos Pires.*

*Orientadora: Prof.ª Dra. Cristina Lúcia Maia Coelho.*



## 8.1.4 APÊNDICE 4 – ROTEIRO DOS ENCONTROS DA OFICINA DE MUSICALIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
INSTITUTO DE BIOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI  
ESCOLA DE INCLUSÃO



### ROTEIROS DOS ENCONTROS DA OFICINA DE MUSICALIZAÇÃO: SENSIBILIZAÇÃO DE PROFESSORES

#### PRIMEIRO ENCONTRO: A MÚSICA E SUAS POSSIBILIDADES (26/08/2015)

##### Objetivos:

- Apresentar a pesquisa que será realizada.
- Conceituar música, musicoterapia, educação musical e musicalização.
- Introduzir os elementos fundamentais da música e propriedades do som.
- Debater sobre a importância da música e da musicalização na formação integral do ser humano.
- Sensibilizar os professores participantes através de atividades expressivas.

##### Organização do espaço:

O espaço deverá estar organizado com cadeiras em círculo, utilizando-se música para ambientação sonora na recepção dos professores. No centro será colocado um tapete de EVA, instrumentos musicais e outras ferramentas usadas nas salas de aula.

##### 1º MOMENTO (45 minutos)

Apresentação da pesquisadora e dos participantes.

##### Atividade 1: Meu nome

**Objetivos:** Trabalhar - desinibição, consciência corporal, coordenação motora, noção de tempo, atenção, esquema corporal, tônus, equilíbrio, agilidade de pensamento e integração em grupo.

**Desenvolvimento:** Inicialmente orientar o grupo para a primeira atividade que é a apresentação do próprio nome de forma criativa visando a descontração do grupo. Fazer uma roda com todos de mãos dadas. Cada participante falará seu nome e fará um movimento com o corpo sem soltar as mãos de forma constante. Após todos falarem, fazer mais uma rodada, mas agora com movimentos maiores utilizando outras partes do corpo.

### Atividade 2: Música e movimento

**Objetivos:** Trabalhar - noção de corpo no espaço físico, consciência corporal, desinibição, coordenação motora, noção de tempo, atenção, esquema corporal, tônus, equilíbrio e integração em grupo.

**Desenvolvimento:** Será entregue um tecido para cada participante. Explicar que todos devem se movimentar conforme a música (Dança Húngara nº 5 – Brahms) por toda a sala com seu tecido, fazendo gestos diversos.

**Observação:** Perguntar aos participantes - Vocês acham que sem o tecido teria o mesmo efeito? Vocês fariam os mesmos movimentos?

### **2º MOMENTO (45 minutos)**

Explicação e discussão:

- Definição dos conceitos de música, musicoterapia, educação musical e musicalização.
- Introdução dos elementos fundamentais da música e propriedades do som.
- A importância da música e da musicalização na formação integral do ser humano.

### Atividade 3: Andar pela sala

**Objetivos:** Trabalhar - pulsação, ritmo, noção de corpo no espaço físico, consciência corporal, comunicação visual, desinibição, coordenação motora, noção de tempo, atenção, esquema corporal, tônus, equilíbrio, agilidade de pensamento e decodificação, obediência a regras e integração em grupo.

**Desenvolvimento:** Solicitar aos participantes que caminhem aleatoriamente pela sala tendo a atenção em ocupar todos os espaços vazios para que não fiquem juntos em um mesmo local. Em seguida, marcar um pulso contínuo com o surdo (instrumento de

percussão com som grave) para que cada passo dos participantes deve ser simultâneo a cada pulso. Variar a velocidade (andamento musical) ao longo da atividade para que os participantes andem conforme os pulsos rítmicos.

**Outras possibilidades:** Ao seguir um comando, por exemplo, tocar um som forte no instrumento e, em seguida, ao interromper o pulso marcado, os participantes pararão em duplas, de frente para o parceiro. Quando o pulso é retomado, todos voltam a caminhar.

#### Atividade 4: Cada cor um som e um movimento

**Objetivos:** Trabalhar pulso, consciência corporal, comunicação visual, coordenação motora, noção de tempo, atenção, esquema corporal, tônus, equilíbrio, agilidade de pensamento e decodificação.

**Desenvolvimento:** Inicialmente, dividir os participantes em grupos. Serão mostrados cartões com cores variadas para que cada grupo escolha a sua cor. Cada cor significará um som ou um movimento que será escolhido e criado pelo grupo. Em seguida, serão disponibilizados os cartões em uma sequência para ser apresentada, porém, dentro do pulso que será feito com um instrumento.

#### Atividade 5: Guli guli

**Objetivos:** Trabalhar lateralidade, coordenação motora, concentração, pulso, ritmo, melodia, afinação e forma musical.

**Desenvolvimento:** Os participantes deverão formar um círculo, estando todos em pé. Primeiramente, ensinar a letra da música e em seguida os movimentos que serão feitos com o corpo.

<i>Ah ah ta ta</i>	<i>(mãos batendo na perna)</i>
<i>ah ah ta ta</i>	<i>(mãos batendo na perna)</i>
<i>guli guli guli guli</i>	<i>(mão direita no queixo e mão esquerda no topo da cabeça)</i>
<i>ah ta ta (2x)</i>	<i>(mãos batendo na perna)</i>
<i>auê auê</i>	<i>(mãos no alto para um lado e para o outro)</i>
<i>guli guli guli guli</i>	<i>(mão direita no queixo e mão esquerda no topo da cabeça)</i>
<i>ah ta ta (2x)</i>	<i>(mãos batendo na perna)</i>

**Outras possibilidades:** 1- Quando cantarem Ah ah ta ta o participante baterá as mãos na perna do parceiro do lado direito.

2- Os participantes continuarão batendo as mãos nas pernas dos parceiros do lado direito no Ah ah ta ta. Na vez do guli guli guli guli cada um fará o gesto (mão direita no queixo e mão direita no topo da cabeça) no parceiro do lado esquerdo.

3- Pode-se também variar o andamento.

#### Atividade 6: Bambolê

**Objetivos:** Trabalhar - noção de corpo no espaço físico, desinibição, noção de tempo, atenção, agilidade de pensamento e decodificação, esquema corporal, tônus, equilíbrio, e desenvolvimento auditivo.

**Desenvolvimento:** Serão dispostos por toda sala vários bambolês no chão de modo que o número de bambolês deverá ser menor que a quantidade de participantes. Em seguida, será colocado a música *Jeito diferente* (CD *Canteiro – Margareth Darezzo*). Enquanto a música toca todos devem fazer movimentos conforme a música. Quando a música parar, cada um deve tentar ocupar um bambolê. O participante que não conseguir sai do jogo. O ganhador será aquele que conseguir ficar no último bambolê.

Materiais necessários: Data show, caixa de som, microfone, instrumentos musicais, tapete EVA, cartões coloridos e bambolês.

**Nota:** Aplicação do questionário inicial.

## **SEGUNDO ENCONTRO: VIVÊNCIAS MUSICAIS COM JOGOS E BRINCADEIRAS (09/09/2015)**

### **Objetivos:**

- Abordar estudos da música no contexto inclusivo e sua importância no desenvolvimento da criança com deficiência.
- Vivenciar na prática atividades sonoras e musicais por meio de jogos e brincadeiras que podem ser usadas no contexto escolar inclusivo pelos professores participantes.

## **1º MOMENTO (45 MINUTOS)**

Abrir a oficina com o clip da música Diferenças (CD Canteiro - Margareth Darezzi).

Explicação e discussão:

- Música no contexto inclusivo e sua importância no desenvolvimento da criança com deficiência.
- Música e a psicomotricidade: entrelaçamentos possíveis.

## **2º MOMENTO (45 MINUTOS)**

Atividades psicomotoras, sensoriais e sociais.

### Atividade 1: Aquecimento

**Objetivos:** Preparar o corpo para as atividades com alongamentos, movimentos e respiração.

**Desenvolvimento:** Pedir para que todos fiquem de pé. Os participantes irão fazer movimentos corporais articulatorios para aquecerem o corpo com a música de fundo *Orinoco Flow* (Enya).

1- Ficar na ponta dos pés e esticar os braços para cima como se fosse alcançar o céu (repetir três vezes).

2- Dar um espaço entre os participantes e fazer o movimento " Cristo Redentor" com os braços bem esticados (aguardar 20 segundos).

3- Dar um forte abraço em si próprio para esticar os músculos das costas.

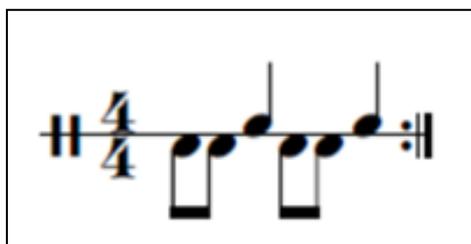
4- Sacudir o corpo percorrendo as mãos por ele todo.

### Atividade 2: Corpo, pulsação e ritmo

**Objetivos:** Desenvolver a coordenação motora, o ritmo, a pulsação e a atenção.

**Desenvolvimento:** Inicialmente, explicar o que é pulsação e ritmo. A pulsação é a divisão de sons regulares. Se observarmos os batimentos de nossos corações através de nosso pulso, iremos perceber que as batidas, ou pulsações, são regulares, e na música os batimentos acontecem da mesma forma. O ritmo vem do grego *Rhythmos* e designa aquilo que flui, que se move. Eles estão organizados pela quantidade de tempos e alternância de sons fracos e fortes numa música, por exemplo. O ritmo está inserido em tudo na nossa vida. Em seguida, os participantes repetirão a célula rítmica apresentada

abaixo com sons produzidos pelo próprio corpo (percussão corporal). Cada participante falará seu nome no ritmo que quiser, porém, na pulsação e dentro do compasso.



**Outras possibilidades:** Uma outra opção é fazer a pulsação com um instrumento de percussão para que os participantes possam continuar com o ritmo proposto.

### Atividade 3: Brincadeira

**Objetivos:** Desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio, a percepção espacial, a atenção e a expressão corporal.

**Desenvolvimento:** Inicialmente, pedir para que todos fiquem deitados. Em seguida, os participantes se levantarão para continuar a brincadeira. Nessa atividade é preciso fazer os movimentos de acordo com a música seguindo os comandos.

**Observação:** Esta música foi composta para trabalhar música na Educação Infantil. Notou-se uma grande receptividade das crianças que puderam vivenciar através da música aspectos psicomotores, tomando consciência de seu próprio corpo.

### Brincadeira (Thatiane Pires)

*Vamos acordar*

*Vamos acordar*

*Vamos levantar*

*Vamos levantar*

*Para começar a brincadeira*

*Mexendo o corpo*

*Mexendo os braços*

*É mão para cima*

*É mão para os lados*

*Agora pule com um pé só*

*Pule com um pé só*

*Agora pule com um pé só*

*Pule com um pé só*

**Outras possibilidades:** Esta música possibilita a criação de outros comandos, como por exemplo, andar para trás, andar para o lado, imitar um animal, pular, rodar, pular com um pé, etc...

#### Atividade 4: Canguru

**Objetivos:** Desenvolver a atenção, a coordenação motora, a expressão corporal e a consciência do próprio corpo.

**Desenvolvimento:** Ouvir a música e fazer os movimentos de acordo com ela.

**Observação:** Esta música também foi composta para a Educação Infantil. Ao ser aplicada com crianças, o professor poderá inicialmente conversar com os alunos sobre o canguru. Qual é o seu habitat. Se no Brasil podemos encontrar esse animal. O que ele tem na barriga. O que carrega....

#### Canquru (Thatiane Pires)

*O canguru pula alto, pula forte*

*Não há quem não note*

*Coitadinho, coitadinho do filhote*

*Com um pulo, com um pulo se sacode*

*Será que ele gosta deste pinote?*

*Será que ele gosta deste pinote?*

*Será que ele gosta deste pinote?*

#### Atividade 6: História Sonora - Na fazenda da vovó Naná (Thatiane Pires)

**Objetivos:** Desenvolver a percepção auditiva, a associação do som à imagem, a criatividade e a capacidade imaginativa.

**Desenvolvimento:** Narrar a história e para que os participantes produzam sons com seu próprio corpo e com sua voz de acordo com o trecho narrado.

**Outras possibilidades:** Mostrar imagens dos animais citados na história.

Na fazenda da vovó Naná

*Nas férias fui passear lá na fazenda da minha avó Naná. Chegando lá, conheci um vizinho e fiquei brincando com ele o resto da tarde. Vovó me chamou para entrar e tomar banho. No dia seguinte, acordamos bem cedinho e fui ajudar a vovó a cuidar dos animais. Primeiro, fomos tirar o leite da vaca que mugia assim (\*). Depois, fomos ao galinheiro onde vi muitos pintinhos que piavam sem parar (\*), galinhas e galos que faziam (\*). Passada algumas horas fomos alimentar os cavalos que faziam (\*). Já no outro lado da fazenda havia um lago grande com patinhos que nadavam dentro dele e não paravam de fazer (\*). Já estava ficando tarde e vovó e eu fomos descansar para depois brincar novamente com o vizinho que tinha conhecido.*

**Observação:** no sinal (\*) os participantes farão os sons.

Atividade 7: Chocolate

**Objetivos:** Trabalhar as propriedades do som; desenvolver a coordenação motora, o ritmo, a musicalidade e a percussão corporal.

**Desenvolvimento:** Solicitar que todos fiquem sentados e em roda. Explicar

1- choco = bater as mãos nas coxas, lá = bater palma; tê = fazer estalos.

2- Dividir os participantes em duplas e solicitar para que criem um jogo de mãos com esta parlenda. Estipular um tempo e depois apresentar para a turma.

*choco choco - lá lá*

*choco choco – te te*

*choco lá – choco te*

*chocolate*

Atividade 8: Escravos de Jó (bambolê e macarrão)

**Objetivos:** Trabalhar - atenção, concentração, ritmo, socialização e expressão corporal.

**Desenvolvimento:** Cada participante ocupa um bambolê ou círculo desenhado no chão com giz formando uma roda. A música tradicional dos “Escravos de Jó” O grupo vai

fazendo uma coreografia ao mesmo tempo em que canta a música. Todos estarão em roda.

*Escravos de Jó jogavam caxangá (pular quatro vezes nos bambolês que estão ao lado)*

*Tira (pular para o lado de fora do círculo)*

*Bota (voltar para o círculo)*

*Deixa ficar (permanecer no círculo)*

*Gerreiros com guerreiros (pular duas vezes nos bambolês que estão ao lado)*

*Fazem zigue zigue zá (vai para um lado e para outro)*

**Materiais necessários:** som, data show, computador, violão, microfone, adaptador, materiais visuais, bola, bambolês, macarrões de piscina, bicho de pelúcia (canguru), tapete EVA.

### **TERCEIRO ENCONTRO: CONSTRUÇÃO DE OBJETOS SONOROS E INSTRUMENTOS MUSICAIS COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS (07/10/2015)**

#### **Objetivos:**

- Construir instrumentos musicais e objetos sonoros com o aproveitamento de materiais diversos.
- Propor atividades lúdicas com os instrumentos musicais e objetos sonoros confeccionados.

#### Instrumento 1: Ocean Drum

#### **Materiais a serem utilizados:**

- 1 caixa de pizza
- Sementes (arroz, feijão ou milho)
- Fita adesiva
- Tesoura
- Papel colorido
- Enfeites para decorar

#### **Como fazer:**

- Colocar as sementes dentro da caixa de pizza.

- Fechar com fita adesiva.
- Colar papel colorido.

### Instrumento 2: Castanholas

#### **Materiais a serem utilizados:**

- Lápis
- régua
- 4 tampinhas de garrafa
- elástico
- papelão
- cola universal

#### **Como fazer:**

- Riscar dois retângulos com os cantos arredondados e cortá-los. Em seguida, dobrar o papelão ao meio.
- Passar cola no papelão para colar as tampinhas em ambas as extremidades do interior do retângulo de papelão com o lado dentado da tampinha para baixo e deixar secar.
- Fazer dois furos em cada castanhola e passar o elástico. O elástico servirá para prender as castanholas nos dedos.
- Decorar as castanholas.

### Instrumento 3: Tambor

#### **Materiais a serem utilizados:**

- Lata de alumínio
- bola de soprar
- 2 bolinhas de ping pong
- 2 círculos de feltro
- 2 pedaços de barbante
- 2 baquetas de madeira ou 2 lápis
- EVA colorido
- tesoura

**Como fazer:**

- Cortar o EVA e colar na lata com cola instantânea.
- Cortar o balão abaixo do bico e em seguida encaixar na abertura da lata.
- Preparar a baqueta utilizando uma baqueta de madeira ou um lápis. Furar a bolinha de ping pong com a ponta da tesoura e encaixar a baqueta.
- Forrar com feltro e amarrar com barbante.

**Instrumento 4: Pau de chuva****Materiais a serem utilizados:**

- rolo de papel toalha
- Fita crepe
- Arame embolado
- EVA ou papel colorido
- Tesoura

**Como fazer:**

- Fechar um dos fundos do rolo com fita crepe.
- Colocar o arame embolado dentro do rolo de papel toalha.
- Colocar as sementes dentro do rolo e fechar a abertura com fita crepe.
- Encapar com EVA ou papel colorido.
- Enfeitar do jeito que quiser.

**Instrumento 5: Luvas de guizo****Materiais a serem utilizados:**

- 1 par de luvas
- Guizos
- Linha
- Agulha
- Tesoura
- Feltro

**Como fazer:**

- Riscar o feltro maior que sua mão.
- Cortar e costurar as luvas.

- Pregar os guizos na luva com a linha e a agulha.

**Observação:** Pode-se fazer a luva com guizos com luvas prontas.

#### Instrumento 6: Pulseira de guizo

##### **Materiais a serem utilizados:**

- Guizos
- Fitas de nylon
- Linha de costura
- Agulha
- velcro
- Tesoura

##### **Como fazer:**

- Cortar dois pedaços iguais da fita de nylon.
- Com a linha e a agulha, pregar os guizos na fita de nylon.
- Cortar dois pedaços iguais de velcro e colar nas pontas da fita de nylon.

**Observação:** Para que fique mais firme e evite soltar os guizos da fita, pode-se costurar com linha de nylon.

#### Instrumento 7: Trompa de conduíte

##### **Materiais a serem utilizados:**

- 1 metro de conduíte
- 1 garrafa PET
- Fita adesiva
- Tesoura

##### **Como fazer:**

- Enrolar o conduíte e pregar com fita adesiva.
- Cortar o gargalo da garrafa PET.
- Fixar em uma das pontas do conduíte.
- Passar fita adesiva na beirada do gargalo da garrafa PET.

#### Instrumento 8: Chocalho de tampinhas

##### **Materiais a serem utilizados:**

- Tampinhas de garrafa de plástico

- Barbante ou fio de nylon
- Tesoura

**Como fazer:**

- Fure as tampinhas com a ponta da tesoura. Cuidado para não se machucar!
- Passe o barbante nos furos das tampinhas.
- Amarre o barbante.

Instrumento 9: Reco-reco

**Materiais a serem utilizados:**

- 1 garrafa de água com nervuras
- fitas de cetim coloridas
- fita adesiva colorida
- papéis colorido
- 1 palito ou lápis

**Como fazer:**

- Amarrar fitas de cetim no bico da garrafa.
- Decorar a garrafa com as fitas adesivas coloridas.

**QUARTO ENCONTRO: CONFEÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS (04/11/2015)**

**Objetivos:**

- Confeccionar materiais pedagógicos que possam ser usados na sala de aula.
- Desenvolver atividades lúdicas a partir dos materiais pedagógicos confeccionados.

1- Caixa sensorial

**Materiais a serem utilizados:**

- EVA
- 1 caixa
- régua
- caneta
- cola instantânea

## 2- Os sons dos potes (memória auditiva – pareamento sonoro)

### **Materiais a serem utilizados:**

- 8 potes de fermento
- milho
- feijão
- tampas
- botões
- fitas adesivas coloridas

## 3- Quadro de ímã

### **Materiais a serem utilizados:**

- quadro
- tesoura
- papel contact

## 4- Cubo sonoro

### **Materiais a serem utilizados:**

- figuras de animais
- linha
- feltro de várias cores
- tesoura
- caixa
- enchimento

## 5- Jogo da memória instrumentos musicais

### **Materiais a serem utilizados:**

- figuras de instrumentos musicais
- tesoura
- cola branca
- 1 folha de EVA
- 2 folhas imantadas adesivas

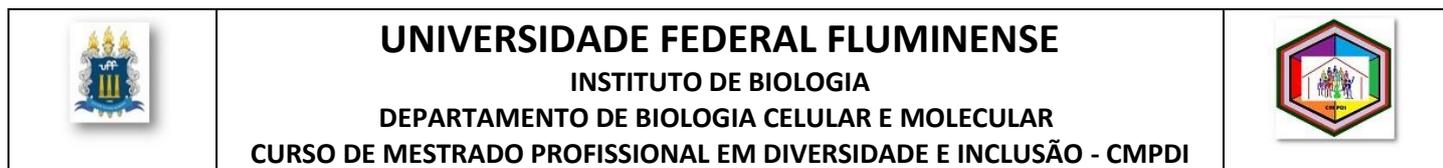
## 6- Parlenda – A galinha da vizinha

### **Materiais a serem utilizados:**

- 1 folha de EVA branca
- tesoura
- canetinha de EVA
- velcro
- lápis

**Nota:** Aplicação do questionário final.

## 8.1.5 APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO 1



Prezado(a) professor(a),

O questionário abaixo é um instrumento de coleta de dados da pesquisa com o título **“LIVRO DIGITAL: SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICO-MUSICAIS”**

Gostaríamos muito que você o respondesse. Sua colaboração ajudará a melhorar os conhecimentos sobre o assunto estudado.

Agradecemos pela sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,

Thatiane Maria Correia Ramos Pires

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Lúcia Maia Coelho

\_\_\_\_\_  
Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em  
Diversidade e Inclusão – Instituto de Biologia - UFF

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Instituto Biologia/UFF - Departamento Biologia Celular e Molecular  
Espaço Multidisciplinar - Outeiro de São João Batista, s/nº  
Campus do Valonguinho  
Centro- Niterói - RJ Brasil CEP: 24210-130  
Telefone: (21) 26292352  
Fax: (21) 26292284  
[www.cmpdi.uff.br](http://www.cmpdi.uff.br)



## QUESTIONÁRIO 1

1- Qual é o seu sexo?

masculino  feminino

2- Qual é a sua idade?

de 20 a 30 anos

de 30 a 40 anos

mais de 40

3- Você trabalha há quanto tempo na área da educação?

de 1 a 5 anos  de 5 a 10 anos

de 10 a 15 anos  mais de 15 anos

4- Qual é a sua formação?

Ensino médio completo

Superior cursando  Superior completo

Cursando Especialização  Especialização

Mestrado  Doutorado

5- Qual é sua área de atuação?

---

6- Você já participou de algum curso de formação na área de música?

sim  não

7- Na sua opinião, você acha possível trabalhar com música mesmo não sendo um especialista nessa área?

sim  não

8- Você faz uso da música e seus recursos na sala de aula?

sim  não

9- Em caso de resposta sim na questão anterior, como você a utiliza?

---

---

10- Você tem alguma dificuldade para trabalhar com música na sala de aula?

sim  não

11- Quais seriam suas dificuldades?

---

---

12- Na sua opinião, a música pode ser considerada um recurso pedagógico para facilitar a aprendizagem?

( ) sim ( ) não

13- Você tem alunos com deficiência (sensorial, física, intelectual) em sua sala de aula?

( ) sim ( ) não

14- Na sua opinião, a música pode contribuir no desenvolvimento e no processo de inclusão das crianças com deficiência?

( ) sim ( ) não

15- Em caso de resposta sim na questão anterior, em que mais a música pode contribuir para as crianças com deficiência ao serem incluídas na sala de aula?

---

---

16- O que você espera da oficina?

---

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI**



## QUESTIONÁRIO 2

Prezado (a) Professor (a),

Gostaríamos de conhecer sua opinião sobre a Oficina de Musicalização e sobre o Livro Digital.

### OFICINA DE MUSICALIZAÇÃO

1- O que você achou das propostas apresentadas nos encontros da oficina de musicalização?

---

---

---

2- Na sua opinião, as atividades apresentadas durante os encontros são possíveis de serem realizadas nas salas que contemplam a diversidade e a inclusão? Caso responda sim, diga o porquê?

---

---

---

3- Na sua opinião, as atividades propostas poderiam ser adaptadas se necessário? Caso responda sim, poderia dar algum exemplo?

---

---

---

4- O que mais chamou sua atenção nos encontros da oficina de musicalização?

---

---

---

5- Que sugestões ou críticas, você teria a fazer sobre a oficina de musicalização?

---

---

---

## **LIVRO DIGITAL**

6- Atualmente, diversas ferramentas digitais fazem parte do cotidiano do professor. Você acha interessante o formato de livro digital, onde o professor pode baixá-lo e usá-lo? Porquê?

---

---

7- Com relação à apresentação do esboço do livro digital, diga o que achou dele.

---

---

---

8- Você tem alguma sugestão para que possamos acrescentar no livro digital? Qual?

---

---

---

**Obrigada pela participação!**

## 8.2 ANEXOS

### 8.2.1 ANEXO 1 - LIVRO DIGITAL – MÚSICA, SOM, MOVIMENTO E INCLUSÃO: SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICO-MUSICAIS (CD-R<sup>32</sup>)

---

<sup>32</sup> Significado em inglês *Compact Disc – Recordable* - é um tipo de CD para gravar músicas e dados com auxílio de um drive, porém, os dados são gravados somente uma vez e depois o disco só pode ser lido.