

INCLUSÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DE CRIANÇAS COM TEA

INCLUSIVE EDUCATION: THE CHALLENGES OF MUSICAL PRACTICE WITH TEA CHILDREN

*Michele de Souza Senra*¹

*Thelma Sydenstricker Alvares*²

*Michele Morgane de Melo Mattos*³

RESUMO: A demanda de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular tem crescido expressivamente nos últimos anos e ainda esbarramos com barreiras que segregam muito mais do que incluem. Para que a instituição escolar atenda as necessidades específicas desses alunos, seria necessário potencializar a formação continuada do professor para viabilizar práticas pedagógicas mais inclusivas. Este texto é parte de uma pesquisa que se encontra em andamento e tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre a Educação Musical dentro do processo de inclusão de crianças com TEA na escola regular visando a uma educação mais eficiente e respeitosa com relação aos limites e potencialidades apresentados por essas crianças. Consideramos que, partindo do princípio de que a música contribui para o desenvolvimento humano independente da patologia, cada indivíduo tem por direito a igualdade para se expressar e aprender. Além disso, o ensino de música pode facilitar a inclusão e a inserção desses alunos em um contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Diversidade; Educação Musical.

ABSTRACT: *The demand for people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular school has grown significantly in recent years and we still come up against barriers that segregate much more than they include. In order for the school to meet the specific needs of these students, it would be necessary to strengthen the teacher's continuing education in order to make possible more inclusive pedagogical practices. This text is part of an ongoing research and aims to make some reflections about Music Education within the process of inclusion of children with ASD in the regular school aiming at a more efficient and respectful education regarding the limits and potentialities presented for these children. We consider that, based on the principle that music contributes to human development independent of pathology, each individual has the right to equality to express and learn. In addition, the teaching of music can facilitate the inclusion and insertion of these students in a social context.*

KEYWORDS: *Autistic Spectrum Disorder; Diversity; Musical education.*

- 1 Musicoterapeuta, Especialista em Educação Musical pelo CBM, Mestranda em Música pela UFRJ. E-mail michele.senra.rj@gmail.com
- 2 Musicoterapeuta, Mestrado em Terapias Expressivas pelo Lesley College, Doutora em Educação Musical/Musicoterapia University of Miami, professora associada da escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: tsalvares@gmail.com
- 3 Especialização em Psicopedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, michele.morgane45@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em 1943, o psiquiatra infantil Leo Kanner descreveu as principais características do distúrbio autístico do contato afetivo (SCHWARTZMAN, 2011; WHITMAN, 2015). Logo em seguida, Hans Asperger, em 1944, desenvolveu uma tese na Alemanha, chamada de psicopatia autista, apresentando sinais parecidos com os descritos por Kanner, mas chamava-lhe à atenção o fato de que as crianças com o distúrbio apresentavam inteligência superior e aptidão para lógica e abstração, apesar de interesses excêntricos (CUNHA, 2014).

Segundo o Manual Diagnóstico dos Transtornos Mentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), prejuízos persistentes na comunicação social e na interação social e comportamentos estereotipados ou repetitivos são critérios para diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), além de prejuízo na atenção compartilhada, interesses limitados e fixos, reações extremas a estímulos sensoriais, desalinhamento entre a comunicação social e o nível de desenvolvimento individual.

A presença de crianças com deficiência na escola regular, dentre elas, as crianças com o TEA, implica em mudanças na estrutura física e pedagógica da instituição, além disso, exige do professor a busca de estratégias que garantam o desenvolvimento do processo de aprendizagem dessas crianças. Cabe à escola buscar conhecer as características dessas crianças, tanto suas necessidades, limitações e suas peculiaridades, como suas possibilidades.

Este texto constitui parte integrante de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre a Educação Musical dentro do processo de inclusão de crianças com TEA na escola regular, visando a uma educação mais eficiente e respeitosa com relação aos limites e potencialidades apresentados por essas crianças.

A DICOTOMIA DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência era realizada de forma segregada em escolas ou classes especiais, pois se acreditava que elas não conseguiriam avançar em seu processo educacional. A educação especial foi, então, se tornando um sistema paralelo ao ensino comum, em decorrência de questões morais e estigmas da sociedade daquela época (CUNHA, 2015).

Na segunda metade do século XX, começou a ser difundido o ideal de que era melhor que pessoas com deficiência convivessem com as demais pessoas por meio

da integração. Esse movimento visava à inserção das pessoas com deficiência na escola regular, sendo necessária a sua adaptação a padrões comportamentais (SILVA; SILVA, 2009). Esse modelo recebeu muitas críticas, pois a passagem dos alunos com deficiência para a escola regular dependia exclusivamente dos progressos discentes, além disso, movimentos que enfatizavam a consciência e o respeito à diversidade levando ao surgimento do conceito de inclusão (CUNHA, 2015).

Na atualidade, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular exige o repensar das práticas pedagógicas da instituição, se são excludentes ou não.

Gradativamente, várias reformas foram sendo realizadas para garantir a educação dessas pessoas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (1961) inicia o acesso à educação para pessoas com deficiência; Lei nº 5.692 (1971) substitui a anterior e preconiza que esses alunos deverão receber tratamento especial, ou seja, determina que essas crianças devam ser direcionadas à escola especial; Constituição Federal (1988) garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208); Lei nº 7.853 (1989) determina a obrigatoriedade da matrícula desses alunos, seja em estabelecimento público ou privado; Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) garante o ensino especializado às crianças com deficiência; Política Nacional de Educação Especial (1994); LDBEN (1996, Lei nº 9.394) salienta a necessidade de apoiar os alunos especiais com serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades inerentes da patologia. Reforça também a importância da formação dos professores para atender a demanda de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

Consequentemente, outras reformas foram necessárias para atender a demanda de alunos com necessidades especiais em classes regulares: Decreto nº 3.298 (1999); Plano Nacional de Educação – PNE (2001, Lei nº 10.172); Resolução CNE/CEB nº 2 (2001); Plano de desenvolvimento da Educação – PDE (2007); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 6.571 (2008); Lei nº 12.764 (2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Freire (2001) defende que, em uma democracia justa, as diferenças devem ser respeitadas e ensinadas como direito de igualdade para todos. Esse é um processo de ideologia, que na prática social fará com que aos poucos aprendamos a conviver com as diferenças. Não nascemos com o aprendizado, mas aprendemos a nos tornar parte deste ideal. “O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa *existir*” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Para Jesus e Effgen (2012), a formação do professor deve ser de forma continuada para potencializar as práticas pedagógicas. Embora essas diretrizes educacionais estejam determinadas por lei, a realidade ainda é de segregação para os alunos com necessidades especiais:

(...) melhorar a adequação de métodos; adotar procedimentos e instrumentos para identificação, diagnóstico e prescrição de atendimentos; aperfeiçoar currículos e programas; suprir material didático e escolar e equipamentos especializados; adequar instalações físicas e suprir de pessoal docente e técnico especializado o tratamento educacional de excepcionais. (BRASIL, 1977, p. 13)

Tendo em vista este cenário panorâmico das mudanças de Leis e reformas educacionais que amparam e direcionam os caminhos para facilitar o aprendizado do aluno com deficiência, fica a pergunta: Por que cada vez mais se tem discutido sobre a exclusão de alunos, principalmente com autismo, em escolas escolares? Se existe respaldo jurídico que determina a adaptação curricular e capacitação dos professores, o que falta sair do papel para a prática pedagógica?

Crochik (2012) explica que a sociedade é contraditória no que tange a inclusão, pois ao mesmo tempo em que deseja o progresso, por outro lado, tem um ímpeto regressivo:

Os indivíduos com deficiência, antes majoritariamente segregados, hoje são incluídos, paulatinamente, na escola e no trabalho; mais do que isso, se antes a maioria desses indivíduos, que estudava e trabalhava, o fazia em lugares segregados (oficinas protegidas, instituições especializadas), hoje têm lugar cada vez mais crescente na escola e no trabalho comum. Não obstante, a questão da inclusão/exclusão se aplica: será que algumas modalidades de inclusão no lugar de segregar não permitem a marginalização, outras formas de segregação e, assim, a continuidade da discriminação dos incluídos? (CROCHIK, 2008, p. 7)

A educação inclusiva ainda gera uma ambiguidade, pois a constituição visa a uma escola homogênea, onde os alunos possuem uma diversidade e especificidade, principalmente quando falamos de pessoas com necessidades sensoriais e cognitivas diferentes.

DIALOGANDO SOBRE A DIVERSIDADE COM A EDUCAÇÃO MUSICAL E COM A MUSICOTERAPIA

O que impossibilita a prática pedagógica de adaptar o currículo respeitando essas diferenças?

Se “pensar em inclusão é repensar o sistema” (LOURO, 2015, p. 36), respeitar a diversidade de cada sujeito constitui em aproveitar seus conteúdos carregados de capacidades também e não só de deficiências. O foco não deve ser as limitações e, sim, a construção do aprendizado com pessoas diferentes. Louro (2015) sugere que a oferta desses conteúdos deve ter um sentido para a vida do indivíduo e que isso se estenda para sua prática diária ao invés de conteúdos que visam somente ao vestibular.

Para Louro:

Como a ideia geral no paradigma de suporte é oferecer oportunidades para todas as pessoas e em todos os contextos, não podemos excluir a música dessas reflexões e mudanças, seja ela considerada um entretenimento, um arcabouço cultural, um processo terapêutico, uma proposta pedagógica ou uma profissão. Diante da educação musical, a inclusão é um grande desafio, pois mexe com questões muito enraizadas. A primeira delas, e um grande problema a ser resolvido, é a capacitação dos professores de Música (2015, p.39).

Para que o professor de música atinja seus objetivos pedagógicos, Louro (2015) sugere que o profissional se dedique à formação complementar de conhecimentos de psicologia cognitiva, desenvolvimento motor e emocional e noções do funcionamento neurológico da patologia do aluno em questão.

Apesar de reconhecer que esses saberes são fundamentais para a musicalização de crianças com autismo, podemos salientar que esses aportes teóricos fazem parte das práticas do musicoterapeuta. E, nesses casos, a musicoterapia poderia dialogar com a educação musical. Como exemplo disso, podemos exemplificar a psicopedagogia, que surgiu para sanar questões clínicas, como dificuldades de aprendizado, para dar um suporte à pedagogia. Existem crianças com autismo elegíveis à educação musical, porém algumas delas possuem entraves no desenvolvimento significativo que cabe à musicoterapia, pois neste caso a música tem a função de reabilitar.

A inclusão necessita de uma ação em conjunto, na qual diversos atores possam conferenciar em busca de alcançar os diversos objetivos, pois a criança não é um ser desfragmentado. Portanto, o diálogo entre pais, professores e terapeutas deve andar junto pelo bem-estar do aluno. Ter esse entendimento não se trata de uma exclusão e tirar a oportunidade do aluno a uma educação musical inclusiva, mas oportunizar a essa criança um suporte da musicoterapia para prepará-la para um ambiente de aprendizado. Isto não configura um conflito entre áreas para dificultar o avanço pedagógico musical, e sim uma aliança entre a educação musical e a musicoterapia para lidar com a diversidade.

Existem delimitações claras entre a musicoterapia e a educação musical. O que distingui as áreas são seus objetivos que definem seu papel empírico (PASSARINI, AOKI, PREARO e ANDRADE, 2012). Porém, os autores ressaltam que o entrelaçamento

dos conteúdos propostos pela educação musical também norteia os princípios da musicoterapia. A proposta é refletir sobre a interdisciplinaridade da musicoterapia em estimular a singularidade da criança e explorar suas capacidades criativas e exploratórias da música para uma autoexpressão emocional de seus conteúdos internos. Para Bang (1991, p. 21), “Em muitos casos, a musicoterapia vem a ser o único meio viável de se obter resultados terapêuticos e pedagógicos”.

Alvares e Amarante (2016) defendem que a educação deve respeitar as diferenças do aluno sem rotulá-lo por sua condição patológica. Esta visão holística permite que a sociedade compreenda as peculiaridades do sujeito como “padrões de comportamento socialmente aceitáveis” (ALVARES; AMARANTE, 2016, p. 19). Neste contexto, o aluno com necessidades especiais teria sua autoestima mais elevada por sofrer menos pressão em se encaixar nos padrões impostos pelos sistemas educacionais.

Os autores ainda explicam a diferença entre diversidade e inclusão: a inclusão tem em seu processo a normalização do aluno reprimindo sua forma individual de expressão com o foco na diferença do outro; quando a educação musical está voltada para uma compreensão do aluno em sua diversidade, pensa-se em suas potencialidades. Deste modo, diversidade promove “(...) a construção de uma cultura democrática capaz de abarcar a diversidade” (ALVARES, AMARANTE, 2016, p. 33).

Zóia (2006) acredita que, a partir do momento em que a sociedade está pautada no respeito à diversidade e no convívio com esta pluralidade, estaremos mais preparados para uma sociedade de igualdade e justiça social. E que é dever do professor tratar as relações em sala de aula para que as crianças sejam educadas apreciando as diferenças.

Pimentel (2012, p. 140) acredita que a inclusão também depende do grau de conhecimento do professor sobre as deficiências/peculiaridades, não perceber as potencialidades dos alunos, e a falta de flexibilidade nas adaptações curriculares, o que gera o “fenômeno da pseudo-inclusão”, no qual o aluno com necessidades especiais torna-se um figurante no processo de aprendizado. E que o fato de estar matriculado e frequentando uma classe regular não configura o envolvimento deste aluno com seu grupo escolar. A autora acredita que para haver uma mudança das práticas escolares é necessária a quebra de paradigmas, reorganizando a estrutura já existente:

É importante perceber que a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos. (PIMENTEL, 2012, p. 146)

Segundo McDowell (2010), desde o início da história da educação musical nos Estados Unidos, a música é parte fundamental no currículo escolar, incluindo pessoas com deficiência. Entre as atividades desenvolvidas para alunos com surdez ou

cegueira, incluía o canto, bater palmas, tocar instrumentos de percussão, e outros instrumentos mais simples como os sinos. Para os alunos com deficiência intelectual, eram realizados canto e ritmo. Essas atividades musicais tinham o objetivo de integrá-los na comunidade.

A demanda de pessoas com deficiências incluídas nas escolas é crescente, e por isso professores de música precisam adquirir técnicas de ensino especiais, ou pelo menos entender sua forma de aprendizagem, para atingirem seus objetivos de musicalização. A música é um processo multissensorial que envolve o ouvir, o movimento, sentimento, e, para isso, no currículo deve incluir o desenvolvimento das percepções psicomotoras e sensoriais.

Vivemos em um período no qual há um número substancial de matrículas de alunos especiais em classes regulares, conforme as leis de diretrizes educacionais, no que se refere à inclusão, o que fará com que cada vez mais os professores de música tenham que adaptar suas práticas pedagógicas à realidade do “novo aluno”. Apesar disso, a autora detalha em sua pesquisa que poucos profissionais em seu país estão capacitados para atender esta clientela. No Brasil não é muito diferente esta realidade.

Ao falar sobre o ensino de música para pessoas com necessidades especiais, não podemos nos esquecer de educadores precursores que dedicaram seus esforços em aceitar essa diversidade mesmo antes das leis de inclusão. Liddy Chiaffareli Mignone (1891-1962) contribuiu consideravelmente para a educação musical, e seu trabalho foi motivo de inspiração para a entrada da musicoterapia em nosso país. O que tornou seu trabalho marcante foi a intensa preocupação com o aluno enquanto ser humano e não como número. Além dos cursos de especialização para professores de iniciação musical no Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Mignone expandiu seus estudos e ensino a pessoas com deficiência. Abrindo assim a oportunidade dos excluídos na inclusão musical. Atuou e treinou profissionais para praticarem a musicalização adaptada nas APAES, Sociedade Pestalozzi, Hospital Jesus, Hospital Neuropsiquiátrico do Engenho de Dentro, sanatório de Curicica, Instituto Benjamin Constant, entre outros. Deixou um imenso legado para a educação musical infantil no Brasil. Para ela, a música para a criança deveria ser como um brinquedo valioso, um amigo inseparável (PAZ, 2000).

Além disso, Mignone e Fernandez (1947) sentiam que o professor de educação musical tinha que ter o conhecimento e preparo de outras ciências, como a pedagogia e a psicologia, para facilitar o ensino das crianças.

Sobre a iniciação musical, Mignone e Fernandez explicam:

A Iniciação Musical visa não somente a acentuar as aptidões inatas das crianças, como também despertar o interesse musical, nas menos dotadas pela natureza, por meio de jogos e exercícios divertidos e variados. A aproveitar atividade da criança para movimentá-la em ritmos seguros, fixando-lhe o ‘senso rítmico’, pois é nele que se baseia toda a educação musical. A apurar-lhe o ouvido até conseguir a justa percepção da altura dos sons e a diferenciação das tonalidades maiores e menores. A desenvolver-lhe a memória auditiva e estimular-lhe a imaginação na criação de pequenas melodias, etc. (MIGNONE, FERNANDEZ, 1947, p. 5)

No que diz respeito à educação musical, a ideia não é o abandono das técnicas musicais, mas sim adaptações das mesmas para a realidade do aluno. Essa prática é importante para a internalização dos elementos musicais, porém algumas crianças com transtorno ou desordem do processamento sensorial poderão apresentar dificuldades no desenvolvimento musical.

McDowell (2010) sugere aos professores de música que a realização de adaptações para atender seus alunos deve compreender algumas estratégias comportamentais, curriculares, ambientais, motivacionais e organizacionais. Apesar de concordar com a autora, existem outras estratégias que não podem ser ignoradas, como para ajudar no processamento sensorial e motor. “Ao adulto caberá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial” (JEANDOT, 1993, p.20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVARES, Thelma Sydenstrick; AMARANTE, Paulo. Educação musical na diversidade: um caminho para a ressignificação do sujeito em sofrimento psíquico. In: ALVARES, Thelma Sydenstricker; AMARANTE, Paulo (Org.). *Educação musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento e equidade social em educação*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais*. 5ª Edição. 2014.
- ARAUJO, C. A. Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo. In: ARAUJO, Ceres Alves; SCHWARTZMAN, José Salomão (Orgs.) *TEA: transtornos do espectro autista*. São Paulo: Memnon, 2011, p. 173-201.
- BANG, Claus. Um mundo de som e música. In: RUUD, Even (Org.). *Música e saúde*. Trad. Vera B., Wrobel; Glória P. Camargo e Miriam Goldfeder. São Paulo: Summus Editora, 1991, p. 19-34.
- BRASIL. *Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. *Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979*. Brasília: MEC; CENESP, 1977.
- _____. *Projeto Prioritário Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial 1975/1979*. Brasília: MEC/ CENESP, 1974.
- _____. *Resolução n. 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.
- _____. *Relatório 1979-1985*. Brasília: 1985.
- _____. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, 2006. <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 maio 2016.
- _____. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CROCHIK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimaraes; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Edufba, 2012, p. 39-59.
- CROCHÍK, José Leon; SASS, Odair. *Projeto temático: teoria crítica, formação e indivíduo*. 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ehps/pesquisa>>.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- _____. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- JESUS, Denise Meyrelles; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimaraes; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. Salvador: Edufba, 2012, p. 17-24.
- LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação*. Barbacena: edUEMG, 2015, v. 2, p. 33-51.
- MCDOWELL, Carol. An Adaptation Tool Kit for Teaching Music. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6 (3), 2010. Disponível em: <<http://scholarship.bc.edu/education/tecplus/vol6/iss3/art3>>. Acesso em 24 de set. 2016.
- MIGNONE, Liddy Chiaffarelli, FERNANDEZ, Marina Lorenzo. *Iniciação Musical: treinos de ouvido, ritmo e leitura*. Rio de Janeiro: Edições Tupy, 1947.
- PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimaraes; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Edufba, 2012, p. 139-145.
- SCHMIDT, Carlo. *Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 24 set. 2016.

- SILVA, A. P.; SILVA, J. A. Inclusão e deficiência. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUZA, Michele PEREIRA de; MELO, Sandra Cordeiro de. (Orgs.) *Inclusão em educação: diferentes interfaces*. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 123 – 144.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.
- ZOÍÁ, Alceu. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, Dulce Barros de (Org.). *Educação: diversidade e inclusão em debate*. Goiânia: Descubra, 2006, p. 13-25.

Recebido em: 29.09.2016

Aceito em 14.03.2017