

Música e inclusão: refletindo sobre novas perspectivas da relação música e deficiência

Liana Monteiro de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
lianamont@gmail.com

Comunicação

Resumo: Este artigo apresenta reflexões voltadas para a temática da atuação do educador musical que está inserido no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. O texto tem como objetivo discutir a educação musical numa perspectiva inclusiva, levantando questões sobre a necessidade de quebra de paradigmas e barreiras nos processos de ensino e aprendizagem musicais. Para tanto, situo a interseção entre música e educação especial, traço um breve panorama histórico da educação especial, apresentando três modelos de deficiência, que servem de referencial para se compreender os pressupostos que os processos educativos sofrem ou sofreram frente à diversidade. Finalizo apontando novas perspectivas da relação música e deficiência, que vão desde adaptação de acesso ao currículo, de conteúdos e objetivos, do método de ensino e de materiais, falando de maneira concreta que há novas oportunidades no campo da elaboração de materiais adaptados, composições específicas para grupos de instrumentos adaptados, lutheria e manufatura de instrumentos adaptados, que viabilizem e façam mediação do professor e o aluno com deficiência; incluindo a ampliação dos espaços de atuação dos educadores musicais e das pessoas com deficiência.

Palavras chave: educação musical para pessoas com deficiência, musica e inclusão, fundamentos teóricos da educação musical.

Princípios norteadores da educação especial brasileira

As pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade foram representadas de diferentes maneiras pela sociedade. Concepções ainda arraigadas socialmente pressupõem a deficiência como falta de condições e habilidades potenciais por parte dos indivíduos que as tem. Carvalho e Marquezan (2003) discutem o conceito de representação social, que aqui acolhemos como forma de compreender as razões da deficiência ser representada de formas tão distintas:

Portanto, para gerar uma representação social é necessário que o objeto tenha significado histórico, cultural, social, afetivo e cognitivo tanto na vida do indivíduo quanto na vida do grupo. A representação social se forma quando o

‘não familiar’ é incorporado ao universo consensual, ou seja, quando o desconhecido torna-se conhecido e real na sociedade. (CARVALHO; MARQUEZAN, 2003)

Conforme MAZZOTA (1982); OMOTE (1994) e SAETA (1999) o aspecto central a ser considerado aqui é a abordagem social da deficiência, entendendo-se pelo conjunto de expectativas dirigidas aos grupos e aos indivíduos portadores de deficiência, expectativas estas que funcionarão como determinantes das inter-relações estabelecidas com todos os elementos que constituem o grupo social. O resultado dessas inter-relações da sociedade com as pessoas com deficiência, foram estabelecidas em outros países e no Brasil princípios distintos que nortearam ações políticas e sociais em direção à inclusão. “O país passou pela transição de momentos, que seguiam os princípios da Institucionalização, normalização, seguido pelo princípio da inclusão”. (SOARES, 2010, p. 8-11)

O período compreendido pelo princípio da institucionalização ocorreu no decorrer do século XIX, onde pessoas com deficiência eram separadas do convívio familiar, deixadas em asilos e instituições que foram criadas para recebê-los, tais como o Instituto Benjamin Constant, em 1854; e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857.

A partir da década de 1960, a comunidade científica passou a questionar esse modelo de segregação e exclusão, através de um movimento de desinstitucionalização que ganhou força, respaldado pela sociedade, por cientistas, familiares e profissionais da área de saúde. Outro fator para a quebra desse princípio foi motivado pelas próprias pessoas com deficiência, que estavam se organizando em torno de suas deficiências, como os cegos, que fundaram em 1954, o Conselho Brasileiro do Bem-estar dos Cegos. A sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954).

Em 1970, ocorre outro importante marco na educação do deficiente no Brasil: cria-se pela primeira vez um órgão para a definição de metas governamentais específicas para educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Nesse período, vimos claramente o princípio da normalização, norteador dessas transformações, pressupondo integrar as pessoas com necessidades educacionais a sociedade. Nessa época, segundo Lisbeth Soares:

(...) O poder público começou a ter obrigações mais efetivas com relação ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, tendo o dever de minimizar as situações de segregação, buscando a inserção das pessoas em todos os serviços oferecidos, inclusive nas escolas, ainda que em classes especiais. (SOARES, 2010, p.10)

A partir da década de 80, que sinalizou o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (1981), várias entidades ligadas à causa da deficiência iniciaram um movimento, visando integrar os indivíduos deficientes na sociedade, buscando mostrar que a pessoa não é a deficiência. Na última década do século XX, os movimentos continuam evoluindo em busca da ampliação de formas de integração, priorizando oportunidades iguais a todos, minimizando os processos de exclusão e discriminação. O princípio de inclusão, então, começou a ganhar força e encontrou um cenário favorável em muitos países, inclusive no Brasil, para que se buscasse um modelo de educação inclusiva. Carvalho e Marquezan (2003) destacam outros elementos que serviram de motivação ao movimento de inclusão:

No entanto, constata-se que a evolução da concepção da pessoa com deficiência repercutiu no reconhecimento das suas capacidades e potencialidades e na intensificação das lutas de diversos movimentos sociais organizados, os quais contribuíram para edificação de documentos oficiais que se comprometem com uma educação inclusiva. (CARVALHO; MARQUEZAN, 2003)

Dessa forma, o modelo de inclusão tem sido discutido e proposto na intenção de garantir um combate efetivo à exclusão e marginalização de pessoas com deficiência da vida em sociedade em todas as suas dimensões. Souza (2010) destaca que uma inclusão social efetiva refere-se a uma mudança na mentalidade, e não apenas a questões conceituais, mas que reflete numa quebra de barreiras impostas socialmente.

Modelos de deficiência adotados pela educação especial

Historicamente, pode-se constatar a existência de diferentes modelos de deficiência adotadas pela educação especial, como meios conceituais para se compreender os pressupostos que os processos educativos sofrem ou sofreram. Os modelos de deficiência conhecidos em diferentes períodos históricos tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico, são

eles: modelo caritativo, modelo médico e o modelo social. A descrição e o desenvolvimento dos modelos de deficiência evoluíram de forma humanizada quando as próprias pessoas com deficiência legitimaram os modelos a partir de suas necessidades e concepções. Isso não significa que hoje tenhamos um único modelo que contextualiza a educação inclusiva.

O modelo caritativo de deficiência percebe a pessoa com deficiência como vítima merecedora de caridade e de ajuda. Os cuidadores são os únicos responsáveis pelos serviços prestados, tendo plenos poderes no tipo de atendimento que a pessoa com deficiência receberá. Como a pessoa com deficiência é considerada diferente da normalidade, uma variedade de ações são tomadas. Ou seja, são fornecidos à pessoa com deficiência transporte especial, prédios especiais, oficinas protegidas de emprego, instalações de convivência e escolas especiais. Ainda que sejam com bons intuitos, geralmente instituições especializadas oferecem serviços menos desafiadores intelectualmente, o que dificulta o ingresso da pessoa com deficiência no meio social, acadêmico ou no mercado de trabalho. “O modelo caritativo da deficiência reforça a auto percepção da pessoa como necessitada, o que as pessoas sem deficiência enxergam na deficiência passa a fazer parte da sua auto percepção, fenômeno conhecido como “mirror effect””. (HARRIS, 2003)

O modelo médico surge a partir dos avanços científicos da medicina. Esse modelo percebe a pessoa portadora de uma patologia, ou seja, primeiramente está a deficiência da pessoa, e ela é relegada a um papel passivo de paciente. É um modelo de deficiência que busca um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial. Este modelo indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer. “O modelo médico vê a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição”. (BONFIM, 2009. p. 41)

O modelo social emerge entre os anos 60 e 70, quando os movimentos sociais de luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade se efetivaram. Iniciou na Grã-Bretanha, cunhado a partir de fortes críticas ao modelo médico e sob um ponto de vista sociológico da deficiência. O modelo social aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios

sociais e políticos. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria barreiras para as pessoas com deficiência causando-lhes incapacidade, mesmo que momentânea, no desempenho de papéis sociais. Nesse entendimento, a sociedade deve adaptar-se para atender as necessidades de todos seus membros. O modelo social de deficiência supera o modelo centrado na pessoa, estabelecendo um processo bilateral, no qual sujeito e sociedade são responsáveis pela efetivação do processo inclusivo nos diversos setores sociais, portanto, extensivo também ao ambiente educacional.

Em seu livro *Fundamentos da Aprendizagem musical da pessoa com deficiência*, Louro (2012) apresenta outra terminologia para esse mesmo modelo social, denominado de Paradigma de Suporte. Louro afirma: “Assim, o Paradigma de Suporte é um processo bilateral que norteia ações da sociedade e da pessoa com deficiência, sendo fundamentado na ideia de sociedade *inclusiva*, ou seja, uma sociedade aberta e devidamente preparada para lidar com a diversidade (...)”.

Barreiras impostas ao modelo de educação inclusiva

Adamek e Darrow (2008) apontam três barreiras à inclusão, que se apresentam na escola e nos espaços de aprendizagem, denominadas barreiras *organizacionais*, *atitudinais* e de *conhecimento*. Barreiras *organizacionais* dizem respeito às formas que as escolas e salas de aula são estruturadas, como os objetivos para os alunos com deficiência são definidos, como a instrução é realizada, e como as salas de aula são gerenciadas; Barreiras *atitudinais* dizem respeito às crenças e atitudes que os educadores possam ter sobre os serviços educacionais para estudantes com deficiência, incluindo como os alunos são acomodados no ambiente de educação geral, interagindo com os pais e encarregados de educação, e estudantes, e sua participação em atividades em nível da escola e da comunidade e as barreiras do *conhecimento* dizem respeito a gama de conhecimentos e habilidades que os professores precisam fornecer para os alunos, como a adaptação do currículo e métodos de ensino, fornecendo estrutura de sala de aula necessária à gestão e desenvolvimento dos objetivos e intervenções apropriadas com base na idade e níveis de funcionamento dos estudantes.

Há muitas estratégias para se vencer essas barreiras, que em grande escala dependerão de mudanças de atitude e quebra de paradigmas estabelecidos em relação às pessoas com deficiência. E um dos beneficiados nesse processo será o próprio educador, pois ao prever uma atmosfera de aceitação, diversidade e compreensão das diferenças individuais, surgem oportunidades para individualizar as necessidades dos estudantes, desenvolvendo estratégias de ensino melhoradas.

Novas perspectivas da relação música e deficiência

Pensando na perspectiva desses três modelos citados anteriormente e nas barreiras impostas socialmente à pessoa com deficiência nos espaços educacionais, concluímos que uma deficiência só se torna uma incapacidade quando a sociedade cria ambientes com barreiras afetivas, sensoriais, cognitivas ou arquitetônicas.

A peça chave para viabilizar essas transformações é o educador, pois ele terá a responsabilidade de lidar diretamente com essas pessoas. A capacitação efetiva de educadores musicais para atuar na perspectiva inclusiva, tem como finalidade levar a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, a fim de que possam rever estas práticas e compartilhem experiências e novas ideias.

É importante notar que a área de educação musical no Brasil vem, cada vez mais, se estabelecendo com uma área de grande potencial de contribuição para os projetos multidisciplinares e interdisciplinares trazendo novas e boas perspectivas para a educação de maneira geral. Há um número significativo de profissionais envolvidos em estudos e produção de materiais didáticos voltados para um ensino mais efetivo e abrangente da música. No entanto, embora o conjunto de conhecimentos da área de educação musical produzido no Brasil em forma de métodos, propostas de procedimentos e materiais didáticos constitua um acervo considerável, pouca relação é feita com seu uso e aplicabilidade na educação especial. Há ainda um grande campo de atuação a ser explorado pelo educador musical, que poderá trazer, por outro lado, uma grande contribuição para diversos setores da educação e da saúde. (JOLY, 2003)

Compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam, é necessário a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente. Louro afirma:

Não é necessário, portanto, reservar o ensino da música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim, estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população. (LOURO, 2006, p.30)

Louro (2010) ainda aponta para três etapas que devem ser observadas pelos educadores no processo de ensino e aprendizagem: Saber o que significa cada uma das deficiências em relação às questões clínicas e de aprendizagem; elaborar uma atividade em que todos possam participar de forma que não exponha a deficiência de ninguém e que trabalhe as dificuldades de cada um, e por fim promover adaptações quando necessário.

Para os alunos com deficiência, no entanto, o estudo da música deve ampliar os objetivos da aprendizagem musical para elementos da formação como indivíduo socialmente independente, ou seja, deve prepará-los não só para a vida cultural, mas para uma vida funcional também. Esses alunos muitas vezes enfrentam desafios adicionais ao se preparar para a vida. Educadores musicais, como todos os educadores, devem preocupar-se com a qualidade de vida dos seus alunos. Incluído nas responsabilidades dos educadores musicais está à tarefa de preparar alunos para o futuro, aumentando a probabilidade de que a música será uma parte dele.

A educação musical constitui uma contribuição significativa e sistemática ao processo integral do desenvolvimento humano. Uma das principais tarefas consiste em estudar para chegar a influenciar positivamente a conduta do homem em relação ao som e à música, não apenas ao longo de todo o processo vital, mas também diante da enorme diversidade de circunstâncias humanas. (GAINZA, 1988, p.87)

Precisamos enfatizar que vivemos um momento em que ocorre o estabelecimento de novas relações do ensino-aprendizagem de música com a deficiência. Os educadores musicais precisam estar atentos à realidade de que nem todas as pessoas que estudam música almejam se tornar músicos profissionais, mas deve ser o desejo dos educadores musicais proporcionar que os alunos continuem a se relacionar com a música.

A área de educação musical e os cursos de formação de educadores musicais precisam estar atentos à ampliação dos universos de atuação desses profissionais. SOARES (2006),

SOUZA (2010); VIANA (2010); MACHADO (2012), entre outros estudos demonstram que há certa preocupação em relação a preparação do educador musical e sua atuação em ambientes inclusivos. Estamos falando de maneira concreta que há novas oportunidades no campo da elaboração de materiais adaptados, composições específicas para grupos de instrumentos adaptados, lutheria e manufatura de instrumentos adaptados, construção de aplicativos e softwares que viabilizem e façam mediação do professor e o aluno com deficiência.

Quando dada a oportunidade, pessoas com deficiência podem desenvolver habilidades musicais excepcionais. O que falta muitas vezes são adaptações que não ofereçam barreiras. Da mesma forma, os projetos de confecção dos instrumentos musicais às vezes se transformam em barreiras para os deficientes. Uma pessoa pode ser muito musical e apreciar o violino, o saxofone ou piano. Mas, se o indivíduo não tem utilização de ambos os braços, ele só é incapaz de tocar estes instrumentos de forma convencional. Mas, se esses instrumentos forem reprojatados, sendo contempladas as necessidades e devidas adaptações, esses indivíduos podem fazer música com eles.

Felizmente, existem maneiras de minimizar a incapacidade. A manufatura de instrumentos para alunos com deficiência produziu instrumentos modificados. Já existe "sistemas-chave de alternância para uma mão" para instrumentos de sopro que permitem aos músicos tocarem com o uso de uma das mãos. Alguns gravadores produzem samples que podem ser reproduzido com uma mão ou por músicos com menos de dez dedos. Além disso, instrumentos tradicionais podem ser reproduzidos de engenhosas maneiras. Muitos instrumentos de percussão e metais podem ser facilmente tocados com uma mão. Mesmo violinos podem ser manipulados de modo a que pessoas com o uso de um braço pode desempenhar. Finalmente, pode ser escrito um novo repertório. Por exemplo, um repertório diverso para uma mão existe no piano, variando de peças pedagógicas para iniciantes a concertos, como o Concerto de Maurice Ravel para a mão esquerda em D maior. (ABRAMO, 2012)

Louro (2013) em seu artigo *Educação Musical e o Aluno com Deficiência: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas* dá algumas sugestões, que incluem adaptação de acesso ao currículo, de conteúdos e objetivos, do método de ensino e do material, tais como: *movimentos compensatórios*: quando é utilizado algum movimento, ou parte do corpo que não seja o convencional, para se executar um instrumento musical, ou uma determinada música; *alterações musicais*: discretas mudanças na escrita musical frente à obra original, de forma a não alterar seu conteúdo e sentido primordial, como a transposição da altura das notas,

omissão de algumas notas de passagem; pequenas alterações rítmicas, aspecto visual da escrita como cores ou tamanho das notas; *arranjos musicais*: quando a alteração na escrita musical, frente à obra original, se dá com maior ênfase. Por exemplo, arranjos instrumentais, transposições, alterações harmônicas; *alteração técnico-musical*: alterações na maneira de conduzir a música ou aspectos técnicos, frente ao convencional, sem alterar o conteúdo essencial da obra.

Adamek e Darrow (2012) afirmam que há algumas características que podem ser aplicadas ao currículo musical de alunos com deficiência e de várias maneiras. São elas: *Assertividade*: ser assertivo é uma habilidade de comunicação importante. Envolve ser capaz de expressar a si mesmo de forma eficaz e diretamente, ao mesmo tempo respeitando as opiniões; *Criatividade*: Para ser criativo, é preciso ser capaz de pensar em formas divergentes ou incomuns, para assumir riscos e explorar alternativas; *Flexibilidade*: quando os alunos são flexíveis, permitem diferentes opções e alterações no que poderia ter sido o esperado; *Autoestima*: várias intervenções musicais foram citadas frequentemente como eficazes na promoção da autoestima; e *Socialização*: os educadores musicais podem ajudar no desenvolvimento social dos alunos com deficiência, proporcionando oportunidades de interações interpessoais, e incentivar o monitoramento de tais interações.

Currículos musicais podem incluir atividades que ensinam sobre as artes, mas que também têm significado e relevância para a vida dos indivíduos. A maior parte das atividades musicais é dirigida ao uso do corpo, dos aspectos cognitivos e da socialização. A Música, por causa da sua penetração em diferentes contextos e seu caráter de flexibilidade, complexidade e gêneros é particularmente adequada para acompanhar atividades que conectam aprendizagens motoras (corporais), aprendizagens cognitivas e aprendizagens sociais. A música pode ser usada para fornecer estrutura para atividades físicas e sociais, para dar apoio emocional e promover aprendizagem e engajamento ao longo de toda a vida do indivíduo. É tarefa do professor estruturar a aprendizagem da música de tal forma que as habilidades cognitivas e sociais necessárias para essa contextualização, aplicabilidade social sejam desenvolvidas através do envolvimento continuado, vivenciado através de práticas e vivências.

Os objetivos do currículo de educação musical com proposta inclusiva devem incluir foco intencional e prática sobre os componentes de autonomia e a articulação de planos para

uma vida musical. Estas estratégias de ensino deslocam características físicas e impedimentos, levando as pessoas com deficiência a atingirem seu pleno potencial.

Educadores musicais também podem fazer muito para incentivar o crescimento musical e social de pessoas com deficiência, apresentando oportunidades para o engajamento musical em comunidade, por meio da participação em bandas comunitárias, corais de igreja, de associações, apreciação de concertos, entre outras coisas, são todas oportunidades para vivenciar e fazer música, que estão geralmente abertas a todos os indivíduos, independentemente de habilidades musicais ou deficiência.

Dessa forma, é preciso investir na formação de educadores interessados em projetos especiais com crianças, idosos, jovens em situação de risco, etc., de forma que a música invada, cada vez mais, os projetos educacionais nas mais diferentes escolas e instituições. Trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais cria oportunidades para o educador musical trilhar caminhos interessantes, produtivos, sensíveis e inesquecíveis. Ocupar esse espaço na organização social das comunidades é um chamamento imperativo que precisa ser atendido, nem que seja para descobrir que todos somos especiais e que o trabalho musical é igual e extremamente prazeroso para qualquer tipo de indivíduo. (JOLY, 2003)

Portanto, isto significa que os educadores musicais devem buscar continuamente maneiras de fazer a sua atuação mais inclusiva. Visualizando a deficiência por uma perspectiva do modelo social, que permite abordar essas novas possibilidades, independentemente de suas habilidades e dificuldades, os alunos merecem educadores musicais reflexivos dispostos a ampliar seus horizontes de atuação.

Educadores musicais tem um papel importante para auxiliar as pessoas com deficiência na preparação para alcançar níveis de autonomia e auto realização. Ao identificar objetivos de longo prazo, e experiências de concepção musicais que garantam a essas pessoas adquirir as novas habilidades e conexões que necessitam para atingir essas metas, podemos promover a formação de adultos culturalmente inseridos. Ajudar pessoas com deficiência a se planejarem para um futuro onde a música esteja presente é um dos investimentos mais importantes que os educadores musicais podem realizar.

Referências

ABRAMO, Joseph. Disability in the Classroom: Current Trends and Impacts on Music Education. Music Educators Journal, 2012.

BONFIM, Symone M. M.. A luta por reconhecimento Das pessoas com deficiência: Aspectos teóricos, históricos e legislativos. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.2009.

ADAMEK, Mary Sullivan; DARROW, Alice Na. Music in Special Education. USA: The American Music Therapy Association, 2008.

ADAMEK, Mary Sullivan; DARROW, Alice-Na. Music participation to facilitate self-determination. The John F. Kennedy Center for the Performing Arts, © 2012.

CARVALHO, Renata Corcini; MARQUEZAN, Reinoldo. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. Revista do Centro de Educação. vol.28. n.02, 2003

HARRIS, Alison; ENFIELD, Sue. Disability, Equality, and Human Rights. A Training Manual for Development and Humanitarian. Osfam. UK ,2003

JOLY, Ilza. Zenker Leme. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. Revista do Centro de Educação. vol.28. n.02, 2003

LOURO, Viviane. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com Deficiência. 1ª edição – São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane. Educação musical e o aluno com deficiência: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas. Música e Inclusão, 7 de junho de 2013. Disponível em:

<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/07/louro-viviane-educacao-musical-e-o-aluno-com-deficiencia-discutindo-a-pratica-e-propondo-adaptacoes-pedagogicas-2/>.

Acesso em: 20 de maio de 2017.

MACHADO, D. A Educação Especial na formação e na prática pedagógica do professor de música. Trabalho de Conclusão de curso. Florianópolis: UDESC, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo. Pioneira, 1982.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial vol.1, p. 65-73, 1994.

SAETA, Beatriz Regina Pereira. O Contexto Social e a Deficiência. Revista Mackenzie. Psicologia:

Teoria e Prática, 1999, Vol. 1(1), p. 51-55. Disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_1/artigo7.PDF, acesso em 08 de julho de 2017.

SOARES, L. Formação e Prática Docente Musical no Processo de Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Especiais. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

SOARES, Lisbeth; ZANCK, Sérgio; GONZALES, Flávio; LOURO, Viviane; ANDRADE, de Alex. Fundamentos históricos e legais da Inclusão no Brasil. In: LOURO, Viviane. Arte e responsabilidade social – inclusão pelo teatro e pela música. Santo André: TDT Artes, 2010.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. Música e inclusão: Necessidades Educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? Mestrado em Educação Musical da UFBA, Salvador, 2010.