



EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MUSIC EDUCATION AND INCLUSION: A STUDY ON THE PRACTICES OF MUSIC TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018078>

Crislany Viana da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

crislany_viana@hotmail.com

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco

cmgabr@yahoo.com.br

RESUMO:

Este artigo apresenta os principais resultados da pesquisa que teve como objetivo geral compreender como tem se constituído a prática de professores de Música com crianças com deficiência em escolas de Educação Básica. O referencial teórico do trabalho aborda conceitos relativos à prática docente, inclusão, educação musical escolar e educação musical inclusiva. Para alcançar os objetivos, foi desenvolvido um estudo de caso com dois professores de Música da rede municipal de Olinda-PE. Os dados foram analisados qualitativamente e coletados a partir de análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas. A partir dos resultados, concluímos que os professores de Música enfrentam diversos desafios em sua prática docente, entre eles, a precariedade do sistema escolar, a falta do apoio pedagógico em sala de aula e a limitação da formação inicial e continuada. Apesar dos desafios, desenvolvem diversas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, criam recursos pedagógicos complementares, adaptam instrumentos, procuram ajuda de outros profissionais e fazem avaliações diferenciadas. Além disso, suas ações são subsidiadas por concepções relativas ao acreditar no potencial de todos os alunos e de uma educação musical pautada no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Prática docente. Professores de música. Alunos com deficiência. Educação Básica.

ABSTRACT: This paper presents the main results of the research whose general aim was to understand the constitution of the practices employed by music teachers who work with children with disabilities in basic education. The theoretical references of this paper approach concepts related to teaching practice, inclusion, music education in schools and inclusive music education. In order to have the goals achieved, a case study was developed along with two music teachers who work in Olinda-PE municipal school system. Data was qualitatively analyzed and collected through documental analysis, observations and semi structured interviews. Based on the results, we concluded that the music teachers face several challenges regarding their teaching practice; namely, school system precariousness, lack of pedagogical support in the classroom, and the limitation of the initial and continued teacher training. Despite those challenges, the teachers design many strategies regarding the teaching-learning process of students with disabilities. They also generate complementary pedagogical resources, adapt instruments, seek for help from other



professionals, and personalize students' assessment. Besides, their deeds are grounded by the concept of believing in each and every student's potential as well as the idea of music education standing upon student's developmental autonomy.

Keywords: Teaching practice. Music teachers. Students with disabilities. Basic Education.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a legislação educacional brasileira tem sofrido modificações que incluíram, entre outros aspectos, a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica (BRASIL, 2008), no componente curricular Arte, que é constituído, também, pelas demais linguagens artísticas, ou seja, as Artes visuais, a Dança e o Teatro (BRASIL, 2016a). Para se adaptar à legislação em vigor, muitas escolas de educação básica vêm integrando aos seus quadros de profissionais da educação, professores licenciados em Música.

Além dessa demanda, em decorrência das políticas públicas voltadas à inclusão, as escolas têm se organizado para receber e atender a estudantes com deficiência. Para que essa inclusão escolar ocorra é necessário que os professores sejam habilitados, como previsto na Declaração de Salamanca, que apela aos governos para “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas” (UNESCO, 1994, p. 11). Esse indicativo é reforçado na Resolução n. 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), quando faz referência à formação dos professores das diferentes etapas da educação básica, nessa perspectiva.

Porém, alguns estudos sugerem que muitos professores de Música, que atuam em escolas, se sentem despreparados para desenvolver um ensino inclusivo coerente e sensível (KEBACH; DUARTE, 2008; RABÉLLO, 2009; SOARES, 2012), pois não são capacitados em sua formação inicial. Para as autoras, apesar dos cursos oferecerem alguma disciplina relacionada à educação inclusiva, ainda não é



suficiente para que os professores se sintam aptos para atender aos alunos com deficiência.

Tendo em vista esse cenário, a investigação da prática docente desses professores torna-se necessária para entender como esses profissionais estão agindo diante dos desafios postos pela inclusão de alunos com deficiência em classes comuns. A investigação ganha maior relevância quando percebemos que as pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema são, ainda, incipientes.

Por isso, com a intenção de contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos sobre a prática docente de professores de música nesse contexto diferenciado, este artigo tem como objetivo apresentar os principais resultados da pesquisa que visou compreender como têm se constituído as práticas docentes de professores de Música no ensino de crianças com deficiência em escolas de educação básica. Mais especificamente, buscou conhecer como os projetos político-pedagógicos das escolas contemplam a educação dos alunos com deficiência; identificar as concepções dos professores e outros aspectos acerca da educação musical de alunos com deficiência em escolas de educação básica e caracterizar as ações educativas desenvolvidas por professores de música em sala de aula comum, no ensino musical de alunos com deficiência.

A estrutura do texto está composta por cinco partes, além da introdução. Inicialmente são apresentadas as escolhas metodológicas e a caracterização dos professores participantes da pesquisa. Em seguida, a fundamentação teórica é exposta a partir de duas perspectivas: do ensino de Música nas escolas de educação básica e da educação musical inclusiva. Posteriormente, apresentamos os achados da pesquisa, a análise e a discussão dos mesmos. Por último, expomos as nossas considerações finais.



2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nossa pesquisa se constituiu como um estudo de casos múltiplos no qual foram analisadas as práticas docentes de dois professores de Música que ministram aulas em escolas da rede municipal de Olinda, no estado de Pernambuco, nas quais há uma quantidade significativa de alunos com deficiência inseridos em classes comuns.

Para compor o processo de coleta dos dados, elegemos três instrumentos: a análise documental dos projetos político-pedagógicos das escolas, entrevistas semiestruturadas com os professores participantes e observação das aulas dos mesmos. Totalizamos o quantitativo de 26 horas-aula observadas. Para analisar os dados empíricos, orientamo-nos pela Análise Temática de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2002).

Como procedimento ético, a fim de preservar a identidade das escolas e de seus professores, utilizamos as letras A e B para a identificação das duas escolas, assim como de seus professores, respectivamente, PA e PB. Por haver poucos professores de Música na rede municipal de Olinda, e por expor aqui informações específicas sobre os participantes desta pesquisa, decidimos não identificar os seus gêneros, para dificultar uma possível identificação. Para as observações e entrevistas, eles assinaram a Concessão Gratuita de Direitos de Depoimento Oral e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a autorização para a execução do trabalho de pesquisa e para a divulgação dos dados obtidos.

O(A) Professor(a) A (PA) formou-se no curso de licenciatura em Música no ano de 2013 e ingressou na rede municipal de Olinda no segundo semestre do mesmo ano, através de concurso público. Em sua formação inicial, não cursou nenhuma disciplina específica de educação musical inclusiva. Cursou a disciplina “Introdução à Libras”, componente obrigatório nas licenciaturas desde 2005 (BRASIL, 2005). Teve, ainda, a oportunidade de participar de um minicurso específico de educação musical inclusiva. A turma na qual observamos as aulas



estava cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, era constituída por 36 alunos, dos quais uma aluna tinha deficiência intelectual.

O(A) Professor(a) B (PB) concluiu o curso de licenciatura, no ano de 2006, entrando na rede municipal de Olinda em 2011, por concurso público. No currículo do curso de licenciatura em Música da sua formação inicial não havia nenhuma disciplina relacionada à inclusão de pessoas com deficiência. Além da licenciatura em Música, PB tem uma especialização em Arte/Educação e outra em Educação Especial e estava cursando Psicologia em uma faculdade particular. Havia cursado vários minicursos relacionados à inclusão, educação inclusiva ou educação musical inclusiva e pretendia fazer o mestrado na área da educação inclusiva. Além de ser professor(a) da rede, exercia a mesma função em uma escola específica de música, desenvolvendo um trabalho com alunos com deficiência. Observamos as suas aulas também em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Constituída por 32 alunos, nela havia três alunos com deficiência, um com deficiência intelectual, outro com autismo e uma aluna com deficiência física (braço esquerdo atrofiado).

Cabe ressaltar que a nossa intenção não foi fazer uma comparação das práticas docentes desenvolvidas pelos professores A e B, mas apresentar os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos dois professores no ensino musical de alunos com deficiência nas salas de aula regulares.

3 O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo da educação musical na escola de educação básica não é a profissionalização de músicos ou musicistas. Como ressalta Penna (2015, p. 150),

o contexto escolar da educação básica se diferencia (ou mesmo se opõe) ao modelo tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, que ainda marca a formação da maioria dos professores de música.



De acordo com Del Ben e Hentschke (2002), definir a Música como uma disciplina específica ou como um domínio especializado não é suficiente. Por isso, é indispensável clareza quanto àquilo que torna esse domínio ou disciplina algo único. A música, na educação musical escolar, precisa ser entendida, primeiramente como uma prática social, pois, como afirma Loureiro (2012, p. 114), “nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam”, ou seja, os significados musicais são socialmente construídos e estão relacionados a diversos fatores simbólicos, tais como gostos, preferências e estilos de vida (LOUREIRO, 2012).

No entanto, segundo Penna (2015), não podemos deixar de mencionar alguns desafios da escola básica para a educação musical, especialmente na rede pública: turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina ou violência, entre outros. A autora esclarece que esses problemas fazem parte da realidade dos professores de todas as áreas do conhecimento, porém, um deles atinge a disciplina de Arte, no nosso caso, a Música, de modo diferenciado: a pequena carga horária que costuma ser destinada a ela. Esta questão pode estar relacionada à supervalorização de determinadas disciplinas cujos conteúdos são considerados de maior importância para a formação do indivíduo, como por exemplo, língua portuguesa e matemática. Essas disciplinas são privilegiadas quanto à organização curricular, enquanto outras, como a música, ocupam um pequeno espaço no currículo escolar (PENNA, 2015).

Objetivando apresentar orientações que ajudassem os sistemas de ensino a se adequarem ao que determina a lei quanto à obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica, em 2016 foram homologadas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2016b). O documento expõe alguns direcionamentos específicos quanto à inclusão do ensino de Música nos projetos político-pedagógicos das escolas como conteúdo curricular obrigatório; quanto à adequação dos tempos e dos espaços para o ensino de Música; à organização de seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música; quanto à formação inicial e continuada de professores de Música, entre outras questões. De



acordo com esta Resolução, o ensino de música precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas e não ser reduzida a um papel secundário, ou seja, em momentos pontuais da rotina escolar, projetos complementares ou extracurriculares, em festividades ou como ferramenta de apoio a outras disciplinas. Além disso, nesse documento, a música é entendida como um direito humano e que deve se constituir como uma prática curricular estendida a todos os estudantes. Portanto, é colocado ao professor de Música outro desafio: tornar significativa a educação musical para todos os alunos.

4 CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE MUSICAL INCLUSIVA

A instituição escolar é integrada por diversos atores sociais que através de suas ações e relações contribuem para a construção de conhecimentos e para a formação humana. Ao conjunto dessas ações, Souza (2012) nomeia de prática pedagógica. O conceito dessa expressão não pode ser reduzido, apenas, à prática do professor, mas é a inter-relação entre a prática docente, a prática discente, a prática gestora e a prática gnosiológica ou epistemológica (SOUZA, 2012). Por este motivo, Souza (2012) a entende como uma *práxis* pois,

práxis pedagógica seria a condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimento ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas (SOUZA, 2012, p. 31).

Assim sendo, entendemos a prática pedagógica tal como Souza (2012) e a prática docente como uma de suas dimensões. Esta é constituída pelas ações próprias do professor e somente por ele desenvolvida.



A educação musical inclusiva pode ser definida como trabalhos que “juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam” (LOURO, 2015, p. 36). Para que trabalhos desse tipo sejam bem sucedidos é necessária, primeiramente, a compreensão de que todos, incluindo os alunos com deficiência, são capazes de construir conhecimentos e habilidades específicas referentes à Arte Musical, sejam eles teóricos, práticos ou instrumentais. Damos ênfase a essa questão por haver, ainda, aqueles que defendem que para os alunos com deficiência, a Música serve apenas como terapia, como instrumento de reabilitação, de recreação ou socialização. Não negamos o potencial terapêutico da Música, pois, “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (LOURO, 2006, p. 27). Porém, se o objetivo é, por exemplo, ensinar flauta doce a uma turma de 20 alunos, na qual um deles tem alguma deficiência, este deve participar da aula ativamente e, também, aprender a tocar flauta doce. Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para que isso aconteça.

É possível que algumas adaptações pedagógicas precisem ser feitas para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência e promover sua participação integral na aula. Elas se apresentam em várias modalidades que são explicitadas por Louro (2006): adaptações de objetivos e conteúdos; adaptação dos métodos de ensino e do material; arranjos musicais que levem em consideração as possibilidades e limitações dos alunos; e adaptação “técnico-musical”, que possibilita mudar a forma convencional de tocar um instrumento.

De acordo com Louro (2012), para que o professor alcance resultados de boa qualidade musical inclusiva, ele precisa se preparar antecipadamente. A autora aponta alguns pré-requisitos para esses casos (LOURO, 2012, p. 43):

- Quebra das barreiras atitudinais e preconceitos;
- Conhecimento mais profundo das deficiências;



- Conhecimento pormenorizado do aluno;
- Intercâmbio de informações com outros profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos ou psiquiatras);
- Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do(s) aluno(s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outras;
- Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações.

Conhecer cada aluno individualmente, seu diagnóstico, seus limites e possibilidades, torna-se fundamental para a prática docente inclusiva, pois assim será possível identificar as suas capacidades, possibilitando a organização dos objetivos e conteúdos de acordo com cada ritmo de aprendizagem, a utilização de metodologias diferenciadas, e a avaliação processual e emancipadora, acompanhando e valorizando o seu progresso (POKER, 2008).

Para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva não existe uma receita e não é uma tarefa simples de ser desempenhada. A inclusão, conforme Silva (2009), exige múltiplos saberes da prática do professor, uma mudança de atitudes, hábitos e valores e um forte compromisso com todos os alunos. Para a autora, essa tarefa exige dos educadores “empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática e não conformidade com o discurso da acomodação, do silêncio imposto” (SILVA, 2009, p. 186). Esta é uma preocupação também evidenciada por Costa (2015, p. 407), quando defende que, para a legítima inclusão do aluno com deficiência, é indispensável uma atuação docente investigativa e política, que não busca se adequar às normas de “reprodução social da lógica capitalista de produção na escola” e que não compreende os métodos pedagógicos como suficientes para enfrentar os desafios da sala de aula.



5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Souza (2012, p. 142), “são muitos os fatores que interferem no êxito da práxis pedagógica”. Existem fatores específicos de cada sala de aula, de cada professor, do contexto social, das políticas de carreira e remuneração de professores, das características de cada escola, entre outros, que interferem na prática pedagógica. Desta forma, através dos discursos dos professores de Música e das observações de suas aulas, foram identificados vários fatores que se constituem como grandes desafios postos ao êxito de suas práticas docentes inclusivas.

Um dos maiores desafios apontados pelos professores reside na precariedade do sistema escolar. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu 12º artigo dispõe sobre acessibilidade, estabelecendo que os sistemas de ensino, “devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário [...]” (BRASIL, 2001, p. 3). O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, por sua vez, lança como estratégia:

manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva [...] (BRASIL, 2014, p. 56).

Porém, a realidade observada foi bem diferente do que propõem as políticas públicas. As duas escolas, *locus* de nossa pesquisa, não ofereciam adequação arquitetônica que garantisse acessibilidade aos alunos com deficiência. Suas salas de aulas eram, geralmente, muito pequenas e com pouca ventilação, não dispunham de materiais tecnológicos suficientes (data shows, computadores, etc.), nem de instrumentos musicais, além de não haver sala adequada para as aulas de Música. Esse problema já foi abordado por Guebert, há alguns anos. A autora afirma que

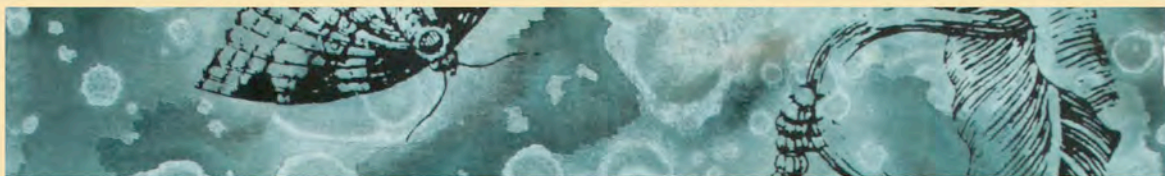


existem várias dificuldades que são vivenciadas nas escolas brasileiras, “a começar pela infraestrutura para atender às necessidades dos alunos – independentemente do seu nível de ensino e limitação” (GUEBERT, 2007, p. 22). Anos depois, podemos perceber que algumas escolas brasileiras não tiveram muitos avanços nesse sentido, apesar da legislação vigente. A preocupação com esses problemas e com o impacto na aprendizagem dos alunos com deficiência, tornou-se evidente no discurso dos professores. Como podemos observar na seguinte fala:

[...] o espaço não contribui para que a aula seja boa. É realmente bem precário. Aí você imagina só, um aluno com deficiência num espaço desse. Para ele o sofrimento é dobrado (PA).

Notamos que a estrutura deficitária dificultava também a diversificação de metodologias e a utilização das tecnologias por parte dos professores. Nas aulas teóricas, PA sentia a necessidade de utilizar o *datashow* para apresentar figuras e vídeos que aperfeiçoassem a aprendizagem da aluna com deficiência intelectual, porém, o equipamento nem sempre funcionava ou já estava sendo utilizado por outro professor. Contudo, os professores valiam-se da criatividade para superar esses obstáculos: buscavam outros ambientes para ministrar suas aulas, como por exemplo, a biblioteca, e procuravam materiais alternativos que pudessem substituir os instrumentos musicais. Apesar de não haver instrumentos convencionais, a diversificação de material e meios sonoros enriquecia o fazer musical. O educador musical Koellreutter orientava seus alunos a trabalhar com os mais diversos objetos sonoros: utensílios de cozinha, sucata das oficinas, instrumentos de outros povos e instrumentos construídos pelas crianças e jovens (BRITO, 2001). Portanto, o bom desenvolvimento do ensino musical na escola depende também da criatividade do professor.

Outro grande desafio apontado pelos professores consistia na falta do professor de apoio em sala de aula. Apesar do apoio pedagógico em sala de aula ser citado nos projetos político-pedagógico das escolas e constituir um direito do



aluno e do professor regente, estabelecido por lei, em grande parte das aulas observadas, os alunos com deficiência estavam sem acompanhante ou não estavam em sala de aula pela falta desse profissional. O hábito de colocar o aluno com deficiência em classes comuns, sem o acompanhamento de profissionais especialistas, é considerado uma prática integrativa e não inclusiva, pois ignora as suas necessidades específicas e faz com que siga um processo único de desenvolvimento e aprendizagem (GUEBERT, 2007). O professor não poderá prestar um atendimento adequado ao aluno com deficiência se não lhe é oferecido nenhum suporte.

Outro desafio identificado foi a limitação da formação inicial e continuada. Penna (2007) afirma que a formação do professor de Música não pode se esgotar apenas no domínio da linguagem musical, mas que é necessária uma perspectiva pedagógica, que o prepare para “compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (PENNA, 2007, p. 53). Os professores participantes de nossa pesquisa não tiveram nenhuma disciplina em seus cursos de graduação sobre educação musical inclusiva e declararam que se houvessem disciplinas direcionadas para a educação musical de pessoas com deficiência no currículo dos cursos de formação de professores, as suas práticas nesse sentido seriam facilitadas. PA entrou na escola no mesmo ano de sua formatura e confessa que não se sentiu preparado(a) para atuar naquela realidade. Conta que quando chegou à escola pública, se desesperou e que, no momento da pesquisa, ainda estava em fase de adaptação. Em Olinda, também não é oferecida, nos momentos de capacitação docente, formação específica em Música na perspectiva inclusiva. A rede municipal oferece formações sobre inclusão de forma mais abrangente, com professores especialistas. Dessa forma, os professores integrantes da pesquisa buscam, na autoformação, os conhecimentos para intermediar as suas práticas em relação a esses estudantes, lendo livros, pesquisando artigos e participando de cursos sobre o tema.

Por meio das entrevistas e das observações foi possível listar, ainda, uma série de estratégias educativas que foram desenvolvidas pelos professores de



Música no ensino dos alunos com deficiência. Essas estratégias se apresentaram sob diversas formas: ações planejadas, ações não planejadas, adaptações pedagógicas e criação de recursos pedagógicos.

Uma estratégia comum entre os dois professores foi buscar a ajuda dos demais alunos da sala, assim como conscientizá-los quanto ao respeito às diferenças. Em algumas situações observadas, o auxílio que alguns alunos prestavam aos colegas com deficiência foi imprescindível para a participação ativa desses alunos em certas atividades, principalmente nos momentos em que não havia o apoio pedagógico em sala de aula e que, por isso, o(a) professor(a) não tinha condições de dar a assistência necessária àquele aluno em especial. Em um processo de inclusão escolar a colaboração mútua é muito importante, pois “os alunos que irão conviver com o deficiente mental devem ser trabalhados para que o relacionamento entre eles possa abrir possibilidades para o crescimento e o desenvolvimento de todos” (CAMARGO; PÁSSARO, 2008, p. 125). Além disso, essa colaboração favorece a interação entre todos os alunos. Essas interações com o outro são benéficas e a privação de tais interações dificulta a concretização do processo de inclusão (PIRES, 2008).

Outra estratégia utilizada foi a criação de uma apostila, montada especialmente para os alunos com deficiência intelectual e com autismo. Conforme PB, a apostila consiste em um recurso pedagógico complementar, utilizada principalmente nas aulas teóricas. Um exemplo dado pelo(a) professor(a) são as aulas de notação musical, assunto que é abstrato e complexo demais para os alunos com deficiência intelectual. Essa apostila auxilia o aluno a compreender esse conteúdo, além disso, colabora na organização da dinâmica da aula. Abaixo, algumas das atividades contidas na apostila.

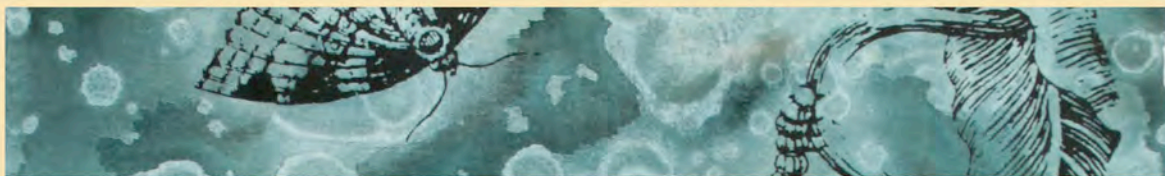
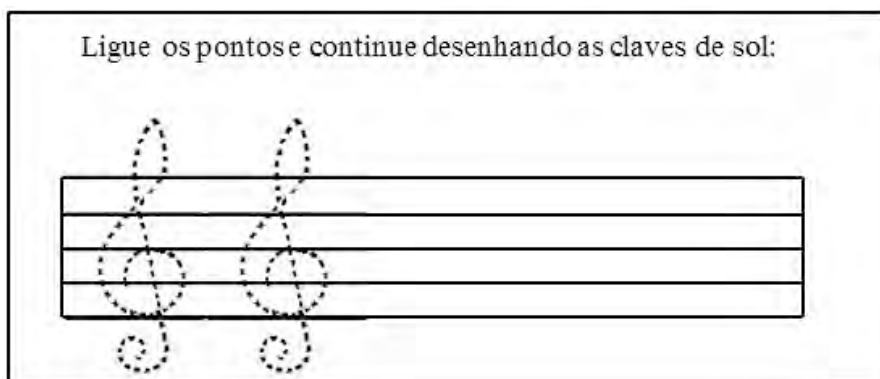


Figura 1- Atividade da apostila montada por PB (Claves)



Fonte: Apostila elaborada por pelo(a) Professor(a) B.

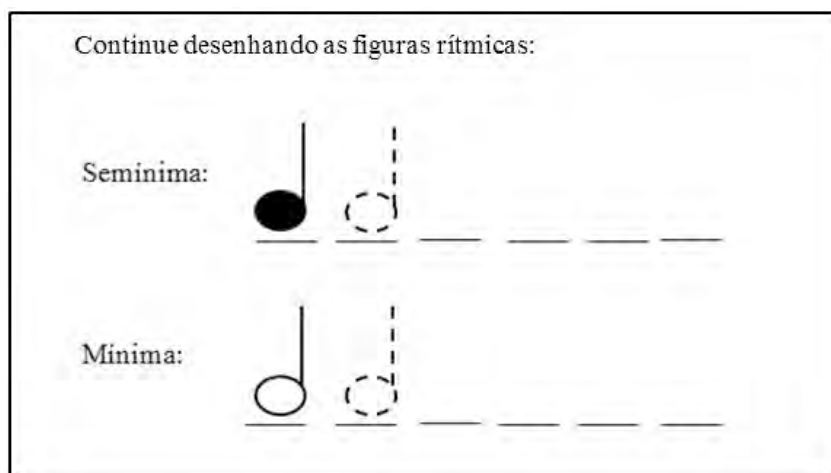
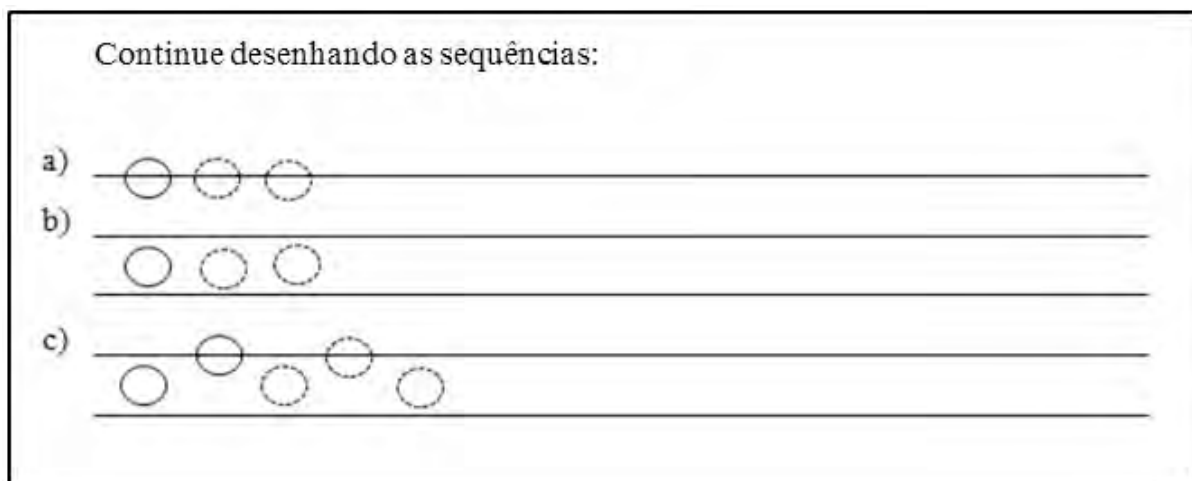


Figura 2 - Atividade da apostila montada por PB (Figuras rítmicas)

Fonte: Apostila elaborada por pelo(a) Professor(a) B.



Figura 3 - Atividade da apostila montada por PB (Linhas e espaços)



Fonte: Apostila elaborada por pelo(a) Professor(a) B.

A utilização dessa apostila se mostrou válida quando suas atividades eram aplicadas de acordo com os objetivos da aula e com o auxílio de materiais concretos ou recursos audiovisuais (objetos, bonecos, desenhos, fotos, áudios, vídeos). Apenas colorir desenhos de instrumentos musicais, que consistia em uma das tarefas da apostila, poderia não garantir a aprendizagem do aluno. Mas a ação de mostrar os instrumentos inanimados da folha de papel tomando vida em um vídeo, por exemplo, complementava essa atividade, pois permitia ao aluno ouvir o som dos instrumentos, ver suas cores reais, perceber como eles são manejados, entre outras possibilidades. Essa vivência, provavelmente, é mais significativa do que qualquer folha de papel e lápis coloridos, principalmente se o aluno tem deficiência intelectual, quando é comum a dificuldade quanto à abstração, à generalização e à aquisição de conceitos (LOURO, 2012). O grande desafio é “o de se ministrar uma aula de caráter coletivo, valendo-se da maleabilidade e de estratégias variadas para as diferentes dificuldades existentes entre os alunos” (LOURO, 2012, p. 69).



As duas escolas, *locus* do nosso estudo, oferecem o Atendimento Educacional Especializado. Cada uma possui uma sala de recursos multifuncionais, onde atuam professores especializados em Educação Especial. O intercâmbio de informações com esses profissionais foi outra estratégia em comum entre os professores de Música. Em seus depoimentos, fica claro o papel essencial do professor da sala de recursos para a orientação sobre certos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Para Louro (2012), o intercâmbio de informações com outros profissionais é um pré-requisito para que o professor alcance resultados de boa qualidade musical inclusiva, pois o professor precisa estar ciente de outros processos vivenciados pelo aluno para um melhor desenvolvimento das suas potencialidades. Segundo essa autora, “o diálogo entre as partes envolvidas retira uma grande parcela da responsabilidade que, de outra maneira, recairia completamente sobre os ombros do professor de Música” (LOURO, 2012, p. 58). Durante as observações, os professores se reportaram a esses profissionais em momentos diferentes e para fins diversos: para adaptar avaliações para os alunos com deficiência que ainda não leem fluentemente; para conversar com a turma sobre atitudes de preconceito contra os colegas com deficiência; para buscar orientações quanto ao estudo de flauta doce com uma aluna com deficiência intelectual.

Essa última situação citada merece um maior aprofundamento. PA notou grandes dificuldades por parte da aluna com deficiência intelectual quanto à aprendizagem da flauta doce. Apesar de toda a atenção a ela dedicada, a aluna não conseguia controlar o sopro, nem posicionar os dedos adequadamente. Por não saber os motivos, nem o que fazer para solucioná-los, a saída encontrada pelo(a) professor(a) foi conversar com a professora da sala de recursos à procura de respostas e encaminhamentos. A especialista, então, deu-lhe as seguintes sugestões:

- Trabalhar a concentração da aluna;
- Empréstimo do instrumento musical para que ela estudasse em casa;
- Nomear, na flauta, as notas musicais para memorização;



- Estimular a estudante com palavras de incentivo.

Era necessário encontrar soluções pedagógicas que se assemelhassem às rampas nas calçadas ou ao manejo das cadeiras de rodas (MANTOAN, 1998), possibilitando que a aluna cumprisse seus deveres com seu próprio esforço, de forma mais autônoma possível. Seria, como afirma Freire (1996, p. 43), “criar as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento”. O(A) professor(a), então, seguiu as orientações da professora especialista e juntos(as) adaptaram a flauta, colando adesivos com os nomes das notas musicais trabalhadas nas aulas, conforme a figura abaixo:



Figura 4 – Flauta doce adaptada para aluna com deficiência intelectual

Fonte: Fotografia feita pelas autoras.

O adesivo com a nota Fá, por exemplo, está localizado no terceiro orifício porque, para emitir essa nota, apenas o terceiro orifício fica aberto. Em relação à nota Sol, o adesivo se encontra no quinto orifício porque é a partir dele que ficarão fechados. Tudo foi explicado à aluna, com a intenção de facilitar a digitação na flauta, caso ela esquecesse certa posição. Conforme a aluna ficasse mais segura,



os adesivos poderiam ser retirados. É importante ressaltar que não houve tempo suficiente para que o(a) professor(a) pudesse avaliar a eficácia dessa adaptação em relação à aprendizagem da aluna, já que foi desenvolvida no último mês do ano letivo.

A avaliação diferenciada é outro aspecto que merece destaque quanto à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Música. Observamos um momento específico de avaliação na aula de PA. Consistia em uma prova escrita, composta por cinco questões sobre notação musical: notas musicais e pentagrama. PA escreveu as cinco questões na lousa para que todos copiassem, porém, com a aluna com deficiência intelectual, o(a) professor(a) fez uma prova oral. Segundo Duboc (2012), no que diz respeito à avaliação, o que precisa ser diferente dos alunos ditos normais, daqueles que têm alguma deficiência, são os recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição destes para que possam expressar adequadamente suas aprendizagens. A autora aponta a avaliação na perspectiva inclusiva “como de caráter processual, com potencial educativo, com base no diálogo e na cooperação, que produza reflexão e decisão, capaz de ir ao encontro de todos os alunos, sobretudo aqueles com deficiência” (DUBOC, 2012, p. 487). Dessa forma, consideramos a atividade de avaliação desenvolvida por PA como uma prática inclusiva por diversos motivos:

1. A aluna ainda estava sendo alfabetizada, portanto, ainda estava desenvolvendo a leitura e a escrita. Para deixar a avaliação acessível à aluna, o(a) professor(a), em lugar de uma atividade escrita, escolheu fazer uma avaliação oral.

2. As questões foram basicamente as mesmas da avaliação destinada aos demais alunos, porém, simplificadas. Isso facilitou a compreensão da aluna.

3. Quando a aluna não compreendia ou não respondia adequadamente, PA respeitava seu tempo de reflexão, fazendo a mesma pergunta várias vezes e de formas diferentes, mostrando caminhos diversificados até que ela chegasse à resposta.



4. Nos momentos em que, apesar de todas as adaptações, a aluna não conseguia êxito na resposta, o(a) professor(a) não se absteve de explicar o conteúdo novamente, seja desenhando, cantando, etc.

Em relação aos alunos de PB, seus níveis cognitivos não permitiriam a realização de uma atividade tal como a mencionada anteriormente. Portanto, PB preferiu avaliar os alunos com deficiência (intelectual e autismo) de acordo com as atividades desenvolvidas em sala de aula durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o que configura uma avaliação contínua, que segundo Pimentel (2012), é fundamental numa escola inclusiva.

Estar atento(a) às características de todos os alunos presentes, não somente dos alunos que parecem ter maiores dificuldades, também faz diferença na prática docente inclusiva. Pois, como indica Arnaiz (2005, p. 12), o movimento inclusivo “reivindica uma ação educativa que responda de maneira eficaz à diversidade de todos os alunos”. Percebemos que os mínimos detalhes esquecidos sobre qualquer aluno, tornaram-se significativos fatores de exclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas docentes dos professores de Música, integrantes da pesquisa, em relação aos alunos com deficiência inseridos nas classes comuns, têm se constituído por atividades e avaliações diferenciadas para esses estudantes, valendo-se da adaptação de instrumentos musicais, criação de materiais pedagógicos e conscientização dos demais alunos. Mesmo diante dos percalços, como a estrutura deficitária das escolas e a falta de qualificação profissional na perspectiva inclusiva, os professores têm tentado incluir os alunos com deficiência, o que nem sempre ocorre de forma satisfatória.

A partir de tudo que foi observado, inferimos que algumas dificuldades encontradas pelos professores poderiam ser minimizadas se, em sua formação inicial, eles tivessem mais informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência em aulas de música. No entanto, por ser a inclusão um processo complexo, nem



sempre ter alguma base teórica sobre o assunto foi suficiente para que ela se consolidasse. Além desse conhecimento, também se mostrou necessário ao professor saber aplicá-lo, ter atenção, criatividade e disposição. Apesar das grandes dificuldades apontadas, os professores defendem a possibilidade de desenvolver aulas de música realmente inclusivas. O(a) professor(a) acredita no potencial de todos os seus alunos, tem consciência de seu inacabamento e, por isso, procura construir conhecimentos relacionados ao ensino musical de crianças com deficiência. Um conceito levantado por PA foi a educação para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e a compreensão de que uma aplicação bancária dos conteúdos não propicia a aprendizagem de todos. Ouvir os alunos, não os rotular e facilitar sua aprendizagem foram outras ações que os professores julgaram ser essenciais para uma aula de música para todos.

Percebemos, também, que a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Música é possível quando os professores não se conformam, quando estão dispostos a buscar novos conhecimentos e quando há o envolvimento e o apoio de outros profissionais, entre eles, os profissionais especializados da sala de recursos multifuncionais e/ou os psicólogos. Esses profissionais, quando presentes na escola, apresentaram-lhes os diagnósticos e prognósticos dos alunos, ajudaram-lhes na adaptação de materiais, de textos e de avaliações. Por isso, tornaram-se peças-chave para o desenvolvimento de algumas práticas desses professores de Música com os alunos com deficiência.

A percepção dessa realidade tão específica e complexa provocaram outras inquietações sobre o tema, especialmente aquelas relacionadas à formação docente, entre elas: quais conhecimentos seriam necessários para uma formação adequada, na perspectiva inclusiva? Estariam os cursos de licenciatura em música dispostos a inserir em seus currículos componentes específicos sobre educação musical inclusiva?

Além disso, consideramos que para a efetivação da inclusão escolar e do ensino de Música na educação básica, é incoerente falar do papel do professor e não falar do papel do Estado. Faz-se necessário fazer valer o conteúdo da



legislação vigente, explicitadas em políticas públicas, tanto em nível federal quanto municipal, contexto onde a pesquisa foi realizada. O poder executivo precisa garantir os financiamentos na ampliação dos recursos e acessibilidade das escolas, na melhoria das condições de ensino e aprendizagem e na valorização docente.

Por fim, esperamos ter contribuído para a discussão que está posta no âmbito da educação musical inclusiva, sabendo que não temos todas as respostas e nem abarcamos todos os questionamentos sobre o tema. Ademais, conhecer as práticas de professores de Música que trabalham com alunos com deficiência inseridos em classes comuns, provavelmente nos ajudará a repensar a formação inicial e continuada, contribuindo assim para a reformulação de nossos currículos de licenciatura e para a formulação de propostas de cursos destinados aos professores de música que atuam no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARNAIZ, P. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: revista da educação especial, Brasília: MEC/SEESP, v. 1, n. 1 p. 7-18, out. 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001.

_____. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2005.

_____. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2014.

_____. **Lei n. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016a.



_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2016b.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 122-138.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, mai./ago. 2015.

DEL BEN, L.; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 49-57, set. 2002.

DUBOC, M. J. O. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho, pontos e contrapontos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 479-488.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Textos & Debates**, v. 2, n. 15, p. 98-111, 2008.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

LOURO, V. S. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

_____. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. B. (Orgs.). **Música e Educação**. v. 2. Barbacena: UdUEMG, 2015. p. 33-49.

MANTOAN, M. T. E. Integração X inclusão – Educação para todos. **Pátio**, n. 5, p. 48-51, maio/jul. 1998.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.



- PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.
- PIRES, G. N. L. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, L. A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 106-121.
- POKER, R. B. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008. p. 167-178.
- RABÊLLO, R. S. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: DÍAZ, F. et al. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 347-355.
- SILVA, L. G. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 177-198.
- SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan./jun. 2012.
- SOUZA, J. F. de. **Prática Pedagógica e Formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

Recebido em 15 de Dezembro de 2017
Aprovado em 27 de Maio de 2018