

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE MUSICAL**  
**NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
**DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

**Lisbeth Soares**

**São Carlos**  
**2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE MUSICAL**  
**NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
**DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

**Lisbeth Soares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial (Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial), sob orientação da Prof. Dra. Ana Lucia Cortegoso e co-orientação da Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

**São Carlos**

**2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S676fp

Soares, Lisbeth.

Formação e prática docente musical no processo de  
educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais  
/ Lisbeth Soares. -- São Carlos : UFSCar, 2006.  
128 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2006.

1. Educação especial - inclusão. 2. Educação inclusiva.  
3. Educação musical. 4. Professores - formação. 5. Prática  
de ensino. 6. Professores de música. I. Título.

CDD: 371.9046 (20ª)

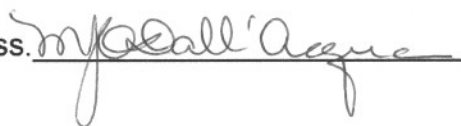


Banca Examinadora da Dissertação de **Lisbeth Soares**

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
(UNESP - Araraquara)

Ass. 

Profa. Dra. Ana Lúcia Cortegoso  
Orientadora  
(UFSCar)

Ass. 

## **Dedicatórias**

À Eloá, que desde bem pequena já aprendeu a me “dividir” com os livros.

Ao Adriano, sempre.

## **Agradecimentos**

Trabalhar, estudar, pesquisar e, ainda, ser mãe ao mesmo tempo, não é tarefa fácil. Nesta maravilhosa experiência, contei com a colaboração de muitos, que entenderam meus anseios, minhas ausências, minha “carrera” e me incentivaram a continuar.

Agradeço à minha família, por todo o apoio, do começo ao fim.

À professora Maria Júlia Canazza Dall’Acqua, agradeço pelas importantes contribuições na etapa de qualificação e na fase final.

Agradeço às professoras Ana Lúcia Cortegoso e Ilza Zenker Leme Joly, pela acolhida, pelo incentivo e por todas as conversas que foram me indicando o caminho...

Em especial, agradeço aos professores participantes – Paulo, Renata e Rita - que “compraram” a minha idéia, tornando-se essenciais colaboradores.

*“Para me resguardar das artimanhas da ideologia,  
não posso nem devo me fechar aos outros,  
nem tampouco me enclausurar no ciclo da verdade.*

*Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta  
a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito,  
por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças,  
é recusar posições dogmáticas,  
em que me admita como proprietário da verdade.”*

***Paulo Freire***

*“...os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães os dão à luz. A vida os  
obriga outra e muitas vezes a se parirem a si mesmos.”*

***Gabriel Garcia Marquez***

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar e examinar relações entre práticas de educação musical no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas na escola regular e a formação de professores de música em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos. Os participantes foram três professores de música, identificados como Paulo, Renata e Rita, atuantes em escolas particulares de educação básica de uma cidade da Grande São Paulo, onde alunos com necessidades educacionais especiais estavam inseridos regularmente. Os dados foram coletados a partir de entrevistas individuais, de observações das aulas de música ministradas pelos participantes e do exame de documentos referentes aos cursos dos quais estes professores participaram. A coleta, iniciada em setembro de 2004 e encerrada em setembro de 2005, foi realizada em períodos distintos, de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e dos participantes. O propósito das entrevistas foi caracterizar as concepções expressas pelos participantes principalmente em relação à educação musical, educação especial, deficiência e inclusão. As observações das aulas contribuíram para caracterizar a atuação de Paulo, Renata e Rita e foram realizadas em turmas de educação infantil e do ensino fundamental. Além disso, o exame das grades curriculares e dos planos de ensino dos cursos de nível médio, graduação e pós-graduação realizados pelos participantes, teve o intuito de analisar a formação acadêmica dos mesmos nas áreas de ensino, educação musical e educação especial. A descrição, a análise e a discussão dos dados obtidos foram feitas quanto à formação e a atuação do professor de música ; quanto ao ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais e quanto à inclusão no contexto da educação musical. Além de discutir a importância do ensino de música para todos e buscar fundamentos para condutas docentes que favoreçam o aprendizado desta linguagem artística, os resultados apontam para a necessidade de cursos de formação de professores (inicial e continuada) que discutam as práticas inclusivas na educação musical, bem como para a importância de novas pesquisas que analisem, com maior profundidade, as condições de ensino nestes contextos de inclusão. Considerando que diversos profissionais, entre eles os professores de música, necessitam compreender o significado da inclusão para que ela se torne realidade, analisando as propostas nesta direção e traduzindo-as em condutas apropriadas nos diferentes contextos escolares, a presente pesquisa pode constituir importante subsídio.



## ABSTRACT

The objective of this research is to identify and reflect on relations between musical education practices for children with special needs in basic school and formation of music teachers for the attendance to these necessities. Participants were three music teachers, identified as Paulo, Renata and Rita, teaching in schools of the Great São Paulo area, where pupils with special needs are inserted regularly. The data were collected through individual interviews, remarks in the music classes and theoretical studies of the participant professors. The data collection, from September, 2004 to September 2005, was carried through in accordance to time availability of the researcher and the participants. The interviews was planned mainly to express participant conceptions related to musical education, special education, deficiency and inclusion and remarks in the classes contributed to characterize the performance of them. In addition, the curricular greeds and the education plans for basic education, graduation and post graduation had the intention to analyze the participants academic formation in the areas of education, musical education and special education and the performance of music teachers related to musical education for people with special needs and their inclusion in the context of musical education. Beyond the discussion about musical teaching and the searching of the foundations for a new teacher's behavior that favor the learning of this artistic language, results points out to the necessity of courses directed to the formation of professors (initial and continued) to discuss including practices and new researchs about musical education in these inclusion contexts. Facing the necessity of a deeper understanding of this task among music professionals for inclusion and analyzing proposals to make it effective, the present research can constitute an important help and subsidy .

## INDICE

<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR</b>	<b>01</b>
A) O professor de música e a inclusão	05
B) O professor de musica e o aluno com necessidades educacionais especiais	10
<b>CAPÍTULO 2 –SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR: CONDIÇÕES DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>13</b>
A) Fontes de dados 1 – professores de música	13
B) Fontes de dados 2 – documentos	23
<b>CAPÍTULO 3 – CONSTATANDO SABERES E PRÁTICAS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>25</b>
A) Informações obtidas por meio das entrevistas	25
B) Informações obtidas por meio das observações de desempenho dos participantes em sala de aula	53
C) Informações obtidas a partir do exame de documentos	78
<b>CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS DOCENTES E O DIÁLOGO COM A LITERATURA</b>	<b>85</b>
A) A formação e a atuação do professor de música	85
B) O ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais	97
C) A inclusão no contexto da educação musical	103
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>113</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>121</b>

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR</b>	<b>01</b>
<b>A) O professor de música e a inclusão</b>	<b>05</b>
<b>B) O professor de musica e o aluno com necessidades educacionais especiais</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2 –SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR: CONDIÇÕES DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>13</b>
<b>A) Fontes de dados 1 – professores de música</b>	<b>13</b>
Participantes	13
Procedimentos para coleta dos dados	14
1. Entrevistas individuais	14
1.1 Teste do instrumento	14
1.2 Entrevistas com os participantes	14
2. Observações	15
2.1 Professor Paulo	20
2.2 Professora Renata	21
2.3 Professora Rita	21
3. Filmagem das aulas observadas e análise dos trechos selecionados	22
<b>B) Fontes de dados 2 – documentos</b>	<b>23</b>
Documentos	23
Procedimentos para coleta de dados	24
<b>CAPÍTULO 3 - CONSTATANDO SABERES E PRÁTICAS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>25</b>
<b>A) Informações obtidas por meio das entrevistas</b>	<b>25</b>
Concepções dos entrevistados a cerca dos conceitos relevantes para o ensino de música para alunos incluídos no ensino regular	25
1. Condições para o ensino de música	25
2. Condições para o ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais	26
3. Papel e significado da Educação Musical	27
4. Deficiência	28
5. Possibilidade de aprendizagem musical por pessoas com necessidades educacionais especiais	28
6. Educação Especial	30
O cotidiano escolar	30
1. Regularidade das aulas	30
2. Condições do planejamento	34
3. Materiais disponíveis e número de alunos por sala	34
4. Características das atividades e rotina das aulas	34
5. O processo de avaliação	35
6. Envolvimento do professor em projetos de outros professores e em atividades da escola	35
A trajetória profissional	36
1. Formação acadêmica dos professores de música e atividades anteriores à docência	36
2. Início da profissão: “acaso” ou “caminho natural”?	37
3. Aspectos positivos e negativos do início da carreira	40

4. Facilidades e dificuldades da docência	40
O professor de música e a inclusão	41
1. Opinião sobre a inclusão	41
2. Sobre o aluno incluído: acesso às informações e reações dos professores	43
Sobre o aluno com necessidades educacionais especiais	45
1. Planejamento	45
2. Desempenho do aluno	47
3. Causas das facilidades e das dificuldades	49
4. Condutas diante das dificuldades	50
5. Relacionamento do aluno com necessidades educacionais especiais com o grupo	50
Objetivos do ensino de música	51
<b>B) Informações obtidas por meio das observações de desempenho dos participantes em sala de aula</b>	53
Atividades realizadas nas aulas observadas	53
1. Professor Paulo	53
2. Professora Renata	56
3. Professora Rita	61
Considerações a respeito das classes de comportamento dos professores, selecionadas para exame	66
1. Realizar atividades diversificadas	66
2. Utilizar materiais no processo de ensino	66
3. Promover a participação das alunas incluídas nas atividades realizadas	69
4. Garantir a progressão das atividades realizadas em relação a objetivos próprios da aprendizagem musical	71
5. Esclarecer a função da atividade a ser realizada, para os alunos	71
6. Adaptar condições de ensino para uso com as alunas com necessidades especiais quando necessário	71
7. Apresentar solicitações e condições de ensino de diferentes tipos para diferentes alunos	72
8. Apresentar modelos de desempenho desejado antes de solicitar a participação de alunos com necessidades educacionais especiais	73
9. Identificar facilidades e dificuldades das alunas incluídas em relação às atividades realizadas	73
Considerações sobre as aulas registradas em vídeo	74
1. Professora Renata	74
2. Professora Rita	76
<b>C) Informações obtidas a partir do exame de documentos</b>	78
Considerações sobre a formação dos participantes em relação ao ensino, à música e à educação especial	78
1. Aprendizagens relacionadas a competências para Ensino	78
2. Aprendizagens relacionadas a competências para lidar com Música	82
3. Aprendizagens relacionadas a competências para Educação Especial	83
<b>CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS DOCENTES E O DIÁLOGO COM A LITERATURA</b>	85
<b>A) A formação e a atuação do professor de música</b>	85
Formação inicial e continuada do professor: como se dá e suas decorrências	85

Condutas do professor	90
Concepções de deficiência e inclusão: discurso e prática do professor	95
<b>B) O ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais</b>	97
O que é preciso saber para ensinar música?	98
Todos podem aprender música?	101
<b>C) A inclusão no contexto da educação musical</b>	103
A educação musical é acessível para todos?	103
Condições para a inclusão	106
A arte como elemento favorecedor da inclusão	110
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	113
<b>LISTA DE TABELAS</b>	120
<b>APÊNDICES</b>	121

## APRESENTAÇÃO INICIAL

Como professora de Educação Especial e de Música, tive a oportunidade de desenvolver diferentes projetos envolvendo música, teatro, dança e artes visuais, com alunos de diversas faixas etárias, oferecendo-lhes diversos modos de expressão e de conhecimento do mundo. Paralelamente a isto, participei de um projeto de musicalização infantil, no qual fui coordenadora de vários professores e acompanhei, durante quatro anos, as aulas que eles ministraram em escolas públicas de Educação Infantil. Estas situações me proporcionaram a oportunidade de refletir sobre o papel da música na formação das pessoas e sobre as diversas possibilidades de expressão que esta e as outras linguagens artísticas oferecem.

Além disso, vários questionamentos surgiram, muitos deles voltados para o aprendizado de música das pessoas com necessidades educacionais especiais e outros tendo o professor como foco: o que faz, como faz, em quais condições atua, quais são suas concepções a respeito dos seus alunos, quais são suas expectativas com relação às suas atividades... Destes questionamentos, surgiu a intenção de fazer a pesquisa ora apresentada, na esperança de que ela contribua para a discussão sobre o ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais e sobre o papel do professor neste processo.

Na Introdução, está apresentada a revisão da literatura, com elementos sobre o contexto histórico da educação musical e dos movimentos que geraram a inclusão a partir de 1960, além de apontamentos sobre o professor de música neste contexto.

O Capítulo 2 apresenta os aspectos metodológicos, relatando os procedimentos para coleta de dados e indicando as fontes: professores de música e documentos. Neste Capítulo, é feita a descrição dos professores de música identificados por Paulo, Renata e Rita e das alunas incluídas nas aulas de música ministradas por eles. Também são apresentadas as definições das categorias de comportamento observadas no decorrer da pesquisa.

No Capítulo 3 estão apresentados os dados coletados nas entrevistas, feitas tendo por base um roteiro previamente elaborado, das observações de aula e do exame de documentos, considerando competências para o ensino, para música e para educação especial.

A discussão com base nos resultados e na literatura de referência está no Capítulo 4, apresentando os seguintes tópicos: a formação e a atuação do professor de música, o ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais e a inclusão no contexto da educação musical.

Convido todos à leitura, emprestando as palavras de Paulo Freire, escritas há dez anos atrás: *“De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa.”*

Lisbeth Soares  
Setembro, 2006

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

A formação e, conseqüentemente, a atuação do professor de música no Brasil vem sofrendo algumas alterações desde a década de 1960, quando o canto orfeônico, instituído em âmbito nacional desde a década de 1930, foi retirado das escolas públicas, dando lugar ao trabalho integrado das diferentes linguagens artísticas (PIRES, 2003). Segundo Fonterrada (2001), o canto orfeônico foi uma das manifestações do movimento nacionalista, sendo implementado por Heitor Villa-Lobos, que, inspirado nas idéias de Zoltan Kodály<sup>1</sup>, procurou valorizar o folclore brasileiro ao inserir a música nas escolas, oferecendo, também, cursos de formação para professores. “Mas... o canto orfeônico chegou e passou (...)” (FONTERRADA, 2001, p. 245) e após algumas tentativas de continuar oferecendo tais cursos e de manter a música nas escolas públicas, houve a promulgação da LDB<sup>2</sup> no. 5692, de 1971, que “(...) extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro” (idem, p.250), fazendo com que a música deixasse de ter um espaço garantido nas grades curriculares, sendo oferecida em caráter opcional.

Esta Lei instituiu o ensino da Educação Artística em todas as escolas de 1.º e 2.º graus, sendo que as artes plásticas, artes cênicas, música e desenho deveriam ser abordados por um único professor, com formação polivalente (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000). A música, assim como outras linguagens artísticas, passou a ser considerada apenas como atividade e não como disciplina, sem objetivos e propostas bem definidas, tendo o processo de trabalho e a criatividade como ênfase, no lugar do produto (PEREIRA, 2000; FRISANCO, 2001; PIRES, 2003). De acordo com Puccetti (2005), este tipo de ensino não valorizou a construção crítica do conhecimento em arte e privilegiou a reprodução de modelos e não a criação, valorizando uma prática desvinculada da história e dos “fundamentos epistemológicos do conhecimento artístico”. Segundo a autora, a tendência tradicional:

---

<sup>1</sup> Zoltan Kodály: compositor húngaro, responsável, em parceria com Bela Bartók, pela reconstrução da cultura musical húngara. Após percorrer o país e resgatar as músicas e danças folclóricas, Kodály elaborou um método de educação musical com base neste levantamento, método este que foi instituído em toda a Hungria. (FONTERRADA, 2001)

<sup>2</sup> LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



“foi oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971, que enfatizou o ‘espontaneísmo’ preconizando a arte como mera atividade e o domínio das linguagens (artes plásticas, música e teatro) pelo mesmo professor, fiel ao ideário liberalista de negar o acesso indistinto ao conhecimento. Na escola, a tendência tradicional se consubstanciou numa abordagem não crítica da educação e da arte, em particular.”

Como consequência da promulgação da Lei, foram criados diversos cursos de Licenciatura em Educação Artística, nos quais, durante três ou quatro anos, o futuro professor teria contato com áreas artísticas distintas, sem o necessário aprofundamento, o que, posteriormente, foi considerado inadequado e inviável (HENTSCHKE, 1995a), além de contribuir para a queda da qualidade do ensino (PENNA, 1994). O professor com esta formação mostrou-se incapaz de desenvolver adequadamente cada linguagem artística, tanto no aspecto didático quanto em relação às peculiaridades de cada modalidade, considerando que existem metodologias e técnicas específicas. Para Fonterrada (2001), estas mudanças na Lei e nos cursos de formação de professores acabaram enfraquecendo a música: “hoje, quase trinta anos após esta Lei, ainda sentimos seus efeitos, não obstante os esforços que muitos educadores musicais fizeram, e continuam fazendo, no sentido de fortalecer a área”.(p. 250)

Atualmente, com a LDB no. 9394/96 em vigor, há o reconhecimento da importância das artes como áreas de conhecimento (BRASIL, 1997), que não devem ser relegadas a um segundo plano. Apesar de ser possível verificar a inserção da música nas grades curriculares de escolas particulares de educação infantil e do ensino fundamental, a legislação ainda não trouxe a música de volta às escolas públicas (MOJOLA, 1998) e não apresentou mudanças significativas na formação do professor. Diferentes autores (BELLOCHIO, 2003b; HENTSCHKE, 1995a; JOLY, 2000; LIMA, 2003) fazem referências sobre a importância da música como disciplina curricular. Segundo Lima (2003, p. 84):

“Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto pelos organismos de avaliação institucional como ensinamento acessório, não incorporado à totalidade curricular, quando comparada a áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional eficiente.”

Para Liane Hentschke (1995 a, p. 34), a inserção definitiva da música como elemento curricular do ensino fundamental e médio está intimamente ligada aos cursos de licenciatura, pois:

“não adianta haver uma demanda de educadores musicais, por parte das escolas, se os cursos de licenciatura não estiverem formando educadores musicais. A recíproca também é

verdadeira: de nada adianta uma reformulação nos cursos de licenciatura em artes, se não houver mercado de trabalho para os educadores musicais.”

Em nível superior são oferecidos, atualmente, cursos de bacharelado em música e cursos de licenciatura, os quais estão em constante avaliação, com o objetivo de atender às demandas da sociedade e formar profissionais bem qualificados, já que a atuação dos professores de música não está mais restrita exclusivamente às escolas. Segundo Del Ben (2003, p. 29), parece haver um “descompasso entre cursos de formação inicial e o futuro trabalho do professor (...)” pois estes cursos voltam seus currículos para a atuação do professor de música em escolas de educação básica, deixando de lado a formação a respeito da atuação em conservatórios, aulas particulares, instituições que atendem crianças ou idosos, etc, sendo que as práticas musicais já ocorrem nestes espaços. As instituições que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais também são espaços nos quais professores de música atuam e os cursos de formação parecem não contemplar a formação para tal prática.

Além disso, as demandas do mercado de trabalho acabam fazendo com que bacharéis tornem-se professores (PENNA, 1994; BELLOCHIO, 2003a; MACHADO, 2003; CARVALHO, 2004) e, assim como os licenciados, sejam absorvidos pelas escolas particulares (regulares ou de música), já que não há o cargo de professor de música em escolas públicas de Educação Básica. Existem, também, professores que atuam sem ter esta formação em nível superior, ou seja, realizam cursos livres ou de nível técnico, além daqueles que ministram aulas de música tendo outra área de formação. (HENTSCHE e OLIVEIRA, 2000; MACHADO, 2003). Para Hentschke (1995a) esta situação gera uma enorme diversidade da formação do profissional, provocando “a falta de direcionamento pedagógico, fazendo com que a expressão ‘educação musical’ carregue os mais diversos significados”. (p. 33),

Diante deste contexto, Batres (2006) questiona se o professor de música, entendendo-o como um especialista, vai continuar existindo, posto que as linguagens artísticas têm sido ministradas de forma integrada, por professores polivalentes, cuja formação é superficial. Para esta autora, a educação artística é uma área que contempla muitas outras, mas que, ao mesmo tempo, não apresenta nenhuma delas com exatidão e profundidade. Os professores recém formados nesta área saem dos cursos com uma base prática, entendendo que a atuação docente pode basear-se apenas em manuais ou guias práticos, deixando de refletir sobre os aspectos sociais, históricos, literários, pedagógicos, estéticos e artísticos.

Aprofundando sua análise, Batres (2006) faz críticas à globalização, que nega as identidades de cada povo e de cada cultura ao oferecer produtos para serem consumidos em massa, com o objetivo de obter bons lucros e manter a sociedade com as desigualdades sociais e econômicas já existentes. O futuro educador musical deve lutar contra isto, sendo um “deconstrutor de paradigmas”, ou seja, sendo um profissional que provoque mudanças sem deixar de respeitar os saberes tradicionais e seus próprios valores culturais, atuando de forma a facilitar o acesso de todos ao conhecimento musical. Para que isso ocorra, os cursos de formação e os pesquisadores devem fazer um levantamento dos saberes do professor, resgatando sua identidade.

Alguns dos saberes vêm sendo pesquisados com base em diferentes estudos sobre a formação do professor, seja de música ou de outras áreas do conhecimento. Em pesquisa realizada com professores de música atuantes no Ensino Fundamental e Médio de Santa Maria/RS (MACHADO, 2003), foram identificadas sete competências docentes, com base nas definições de P. Perrenoud: elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; relacionar-se afetivamente com os alunos, impondo limites; manter-se em continuado processo de formação profissional. Este estudo sugere que outros levantamentos sejam feitos, de maneira mais aprofundada, para que os dados obtidos possam subsidiar uma formação (inicial e continuada) mais adequada do professor de música.

Além de haver a discussão sobre os saberes docentes, é importante que haja a relação destes saberes com o conhecimento teórico nos cursos de formação de professores de música. Segundo Freire (1996, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Considerando este e os outros comentários dos autores citados e a realidade da formação e da atuação dos professores de música no Brasil, vale destacar que a relação entre teoria e prática deve ser considerada tanto nos cursos de formação inicial quanto de formação continuada, posto que é um elemento importante para uma atuação consciente e envolvida com os aspectos pedagógicos e musicais. Del Ben (2003) ressalta que as práticas docentes, algumas já consolidadas, devem ser objeto de discussão nos cursos de formação, aliando este saber ao conhecimento construído academicamente. Joly (2000) complementa estas idéias, afirmando que a “fonte de aprendizagem do professor é sua própria experiência pessoal como docente” (p. 21) e que a Educação Musical, enquanto área de pesquisa científica deve

considerar estes saberes para ampliar o conhecimento a respeito da formação e da atuação do professor.

É importante, também, que estes cursos favoreçam a reflexão sobre a inclusão, tendência segundo a qual a sociedade deve reorganizar-se para atender todas as pessoas sem discriminações ou rotulações, valorizando as diferenças, sejam elas quais forem. No que diz respeito à inclusão escolar, mais especificamente sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, novos desafios são lançados e a capacitação destes professores para lidar com estes desafios é algo importante e necessário, visto que muitas escolas regulares<sup>3</sup> (públicas e privadas) estão recebendo tais alunos. De acordo com Joly (1994, p. 179):

“ um professor de Música que tenha em sua formação elementos de pedagogia, psicologia e uma sólida preparação musical é capaz de analisar as capacidades de seus alunos e planejar atividades musicais que possam contribuir para o desenvolvimento geral da criança, seja ela especial ou não”.

Para Bellochio, (2003a), a profissão docente é construída e reconstruída na formação e na prática e não deve se limitar à transmissão de conhecimentos, nem deve ter um caráter puramente técnico; na verdade, segundo Imbernón (2002, p.14), o professor deve exercer outras funções: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais, com a comunidade... É claro que tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente”. Joly (2000, p. 11) salienta que é importante desenvolver pesquisas “cujos resultados ajudem a capacitar o professor para usar a música como um dos elementos formadores do indivíduo” (idem, p. 11). Neste contexto, o que dizer sobre a atuação dos professores de música perante alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em escolas comuns? A formação destes professores contemplou estas questões?

### **A) O professor de música e a inclusão escolar**

Para alguns profissionais da educação, a inclusão já está posta, isto é, já está acontecendo; para outros, ainda é uma inovação para a qual julgam não estarem preparados. De qualquer maneira, todos precisam refletir sobre seu significado, sobre os novos paradigmas que estão sendo propostos. Segundo Mittler (2003, p. 184), “é importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação”, o que significa que devem ser

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, a expressão *escola regular* é utilizada para indicar escolas de educação básica (educação infantil e/ou ensino fundamental), nas quais são atendidos alunos entre três (3) e quatorze (14) anos. A expressão *escola especial* será utilizada para indicar aquelas instituições com atendimento exclusivo aos alunos com necessidades educacionais especiais

criadas oportunidades de discussão nos diferentes contextos escolares, para que a inclusão torne-se realidade em todos eles. Neste sentido, é importante resgatar os acontecimentos que antecederam a inclusão, buscando traçar um paralelo entre o ensino de música e a história da Educação Especial, no atendimento às pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Aranha (2001), depois de séculos de segregação e exclusão destas pessoas em instituições e asilos, houve, no começo da década de 1960, o início de um movimento pela desinstitucionalização, em resposta às pressões de diferentes grupos da sociedade. A comunidade científica e algumas categorias de profissionais passaram a criticar o sistema vigente, no qual as pessoas com necessidades especiais eram mantidas em situação de total exclusão, tendo seus direitos desrespeitados. Para o sistema, as pessoas institucionalizadas não eram “úteis”, posto que não tinham atividades profissionais e geravam altos gastos para o Estado.

Omote (2005) afirma que, nesta época, as pessoas com necessidades especiais eram encaradas como se tivessem uma “desvantagem inevitável pela diferença que possuíam” (p. 34) e que a melhor opção era atendê-las de forma a aproximá-las “do modo de vida normal” (idem). O atendimento a estas pessoas, então, passou a ser baseado no princípio da normalização, cujo objetivo era integrá-las na sociedade, já que a segregação passou a ser considerada inadequada e onerosa (ARANHA, 2001; MENDES, s.d.). No Brasil, foi a partir da década de 1960, também, que as camadas populares começaram a ter maior acesso às escolas e o estado começou a preocupar-se com a educação das pessoas com necessidades especiais, principalmente daquelas com deficiência mental. (CAPELLINI, 2004).

No decorrer das décadas de 1960 e 1970, o poder público começou a ter obrigações mais efetivas com relação ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, devendo minimizar as situações de segregação, buscando a inserção das pessoas em todos os serviços oferecidos, inclusive nas escolas, ainda que em classes especiais. Assim, foram lançadas as bases para os processos de integração, o qual seria oferecido em diferentes níveis – desde a classe comum até o atendimento hospitalar ou residencial – de acordo com o desenvolvimento do aluno (MENDES, s.d.).

A LDB 5692/71, que tantas mudanças ocasionou ao ensino de música, também trouxe algumas modificações para a Educação Especial, principalmente com a criação de alguns órgãos públicos normativos, gerando a “proliferação dos serviços especializados” (CAPELLINI, 2004, p. 35), os quais foram assumidos em grande parte pelas instituições privadas, subsidiadas pelo governo, e minimamente pelo poder público, por meio da criação das classes especiais e salas de recursos nas escolas públicas, fazendo com que fossem

oferecidas, paralelamente, a educação regular e a educação especial. Segundo Omote (2005), o processo de integração passou a ser questionado, principalmente a partir da década de 1980, com base nas avaliações dos resultados deste processo nas escolas públicas e considerando que esta dualidade existente (educação regular e educação especial) era “prejudicial à efetiva participação dos deficientes na vida coletiva”. (idem, p. 34).

De acordo com Mendes (s.d.) e Aranha (2001), estes questionamentos e insatisfações, surgidos principalmente nos Estados Unidos, ocasionaram movimentos em prol da efetiva participação das pessoas com necessidades especiais na sociedade, pois esta participação, ainda ficava restrita aos serviços de avaliação e de capacitação. A sociedade começou a discutir a importância de oferecer os mesmos serviços para todos, “independente de quão próximos estejam do nível de normalidade” (ARANHA, 2001, p. 19), analisando quais seriam as mudanças necessárias para tal. Entre tantas idéias surgidas destas discussões, tais como a fusão entre a educação regular e a educação especial, o que ficou evidente foi a necessidade de mudar o foco de atenção; ao invés de culpabilizar exclusivamente o aluno por suas dificuldades escolares, as escolas deveriam rever sua organização, para poder atender adequadamente a todos. (OMOTE, 2005)

O movimento da inclusão, então, começou a tomar força no início da década de 1990 e vários documentos nacionais e internacionais foram sistematizados<sup>4</sup>, com o intuito de valorizar a diversidade, sugerindo mudanças nas condutas, nas instalações, nos mobiliários, nos currículos, permitindo o acesso de todos à escola. De acordo com Omote (2005), as pessoas com necessidades especiais não são a prioridade da inclusão, pois as diferenças existem independentemente das deficiências e a escola deve estar preparada para atender a todas as necessidades decorrentes destas diferenças. Atualmente as discussões sobre as práticas inclusivas estão presentes nos diferentes níveis da Educação, não sendo exclusividade da Educação Especial. Conforme Mendes (s.d.), no entanto, muito ainda deve ser feito, no âmbito das escolas, das políticas públicas e das pesquisas científicas, para que a inclusão não fique restrita a uma legislação que não é aplicada e para que realmente todos tenham acesso a uma escola de qualidade.

Diferentes autores (MAZZOTTA e SOUSA, 1996; KUPFER e PETRI, 1996; CARVALHO, 1998; MITTLER, 2003) destacam que a inclusão significa não só organizar as escolas estruturalmente, eliminando as barreiras arquitetônicas e adquirindo novos materiais e recursos; preparar os funcionários que irão atuar nestas escolas – professores, inspetores,

---

<sup>4</sup> Merecem destaque a Declaração Mundial de Educação para Todos - Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LDB 9394/96 e a Resolução CNE/CNB 02/2001.

cozinheiros, serventes, etc – também é fundamental. Sendo assim, a discussão sobre a formação do professor de música e sobre o ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais, torna-se bastante atual e importante. Para Mittler (2003, p. 16), colocar a criança na escola comum não indica que ela está efetivamente incluída; é necessário

“(…) ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-las para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão”.

Alguns estudos já realizados ocupam-se, em algum grau, de aspectos desta situação, em relação ao ensino de arte em geral e de música em particular. Em estudo realizado com professores de artes na atuação com alunos deficientes visuais, Pereira (2000) constatou a importância e a necessidade de que alunos dos cursos de licenciatura tenham informações sobre as deficiências nesta fase de formação inicial. Neste estudo, a autora analisou a maneira do professor lidar com questões específicas das artes visuais (cores, formas, linha, ponto, etc) com estes alunos e destacou alguns problemas dos professores já formados em administrar os conteúdos planejados em salas nas quais alunos com deficiência visual ou cegueira estão incluídos, indicando um desconhecimento sobre as necessidades educacionais especiais.

A análise feita por Frisanco (2001) sobre a atuação de professores de classes especiais, no que diz respeito à programação e à proposição de atividades de artes, traz outras contribuições. Os professores envolvidos neste estudo, habilitados para o ensino em educação especial, apontaram a necessidade de conhecimento técnico como pré-requisito para ensinar artes, o que pode ser um indicativo sobre a importância da formação adequada para o trabalho com áreas específicas do conhecimento. É interessante mencionar que o predomínio quase absoluto de atividades desenvolvidas pelos participantes deste estudo foi de atividades plásticas, geralmente voltadas para as datas comemorativas, indicando um desconhecimento em relação ao ensino de arte e às diferentes linguagens artísticas.

Estes dois estudos analisaram condutas de professores no que diz respeito ao ensino de artes para alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em salas regulares e em classes especiais, sem referências específicas à educação musical. Um dos professores participantes do estudo de Frisanco (2001) desenvolveu uma atividade de música, mas esta não pôde ser analisada, pois o próprio professor reconheceu a sua dificuldade em dar prosseguimento a este respeito, por não ter repertório adequado naquele momento.

Em sua pesquisa, Joly (1994) discute a importância da música para crianças com necessidades educacionais especiais, a partir da proposição e da análise dos comportamentos

de quatro participantes diferentes, em sessões individuais, devidamente planejadas e programadas. O foco deste estudo foi analisar “os efeitos da aplicação de procedimentos de musicalização infantil sobre o desenvolvimento da percepção rítmica e auditiva em crianças deficientes” (p. 37), a partir da programação de ensino de comportamentos musicais.

A pesquisa de Louro (2003) apresenta a reflexão sobre as adaptações necessárias para o acesso ao estudo de música. Nesta pesquisa, foram feitos estudos de casos com três pessoas com deficiência física, apresentando, com base na tecnologia assistiva, os ajustes que facilitaram ou viabilizaram o estudo musical. Além disso, a autora discute sobre a “lógica da exclusão” presente em cursos de música, pois ainda há escolas que não aceitam determinados alunos porque os mesmos não estão de acordo com os padrões estabelecidos em relação ao repertório ou à idade, por exemplo. Pessoas com necessidades educacionais especiais que têm interesse em profissionalizar-se em música, diante disto, encontram sérias dificuldades de acesso e, geralmente, não encontram profissionais capacitados para ensinar-lhes música de maneira adequada.

Estudos como estes indicam a importância de examinar e intervir em relação à atuação de professores de música na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, em particular considerando a atualidade e a relevância das políticas de inclusão, os benefícios da aprendizagem de música e o direito de acesso à arte em geral e a este tipo de linguagem artística (música) em particular, para todos.

Algumas observações assistemáticas da pesquisadora em contextos escolares diferenciados mostram que, na maioria das vezes, as atividades musicais realizadas com pessoas com necessidades educacionais especiais são desenvolvidas por pessoas que têm conhecimentos musicais, mas que, geralmente, não conhecem as concepções básicas de educação musical (metodologias específicas, por exemplo), nem têm as informações e o estudo necessário na área de educação especial, o que pode acarretar em propostas que não contemplam as especificidades dos alunos (seu ritmo de aprendizagem ou suas necessidades de adaptação de material, de mobiliário e de currículo, por exemplo). Neste sentido, alguns professores podem supor que o aprendizado destes alunos não irá além da mera repetição ou imitação de gestos e no canto de algumas “musiquinhas”, restringindo o aprendizado da música. Tal postura é coerente com a concepção ainda vigente sobre deficiência, na qual destacam-se as dificuldades dos alunos e não as suas potencialidades (FRISANCO, 2001), e denota a falta de preparo destes professores no trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais.



Dentro deste contexto, a relação entre a formação do professor de música e a atuação na educação musical como parte do currículo na educação básica, considerando as condutas apresentadas por estes profissionais, requerem mais e diversificados estudos<sup>5</sup>, sendo proposta desta pesquisa contribuir para isto. Parece relevante perguntar, e buscar respostas, então, para a pergunta: “Quais são as relações existentes entre formação acadêmica e atuação docente de professores de música, no atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais?”

## **B) O professor de música e o aluno com necessidades educacionais especiais**

O acesso à música (e às artes em geral) é muitas vezes restrito aos talentosos, aos que têm “dons artísticos” ou somente aos que têm recursos financeiros. Isto gera o entendimento de que esta área do conhecimento não é para todos, ou seja, é reservada para uma minoria privilegiada da população (HENTSCHKE, 1995b), além de fortalecer a concepção errônea de que a educação musical é menos importante do que outras disciplinas e que deve ser realizada de forma lúdica, sem objetivos mais consistentes, ou somente com aqueles que serão músicos profissionais. Com este pensamento, aqueles que têm dificuldades e necessidades educacionais especiais ficam excluídos deste processo, que é fundamental para a formação integral do ser humano.

Na verdade, a proposta da educação musical não é profissionalizar (KOELLREUTTER, 1998); ao contrário, é desenvolver a sensibilidade estética e artística, assim como a imaginação e o potencial criativo (HENTSCHKE, 1995b), além de favorecer a atenção, a percepção de detalhes e a memorização (WILLS e PETER, 2000), proporcionando aos alunos a oportunidade de fazer e apreciar música da sua realidade e de outros contextos, ampliando sua visão de mundo (BRASIL, 1997). No caso de pessoas com necessidades educacionais especiais, a música também pode favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesma, bem como o despertar de emoções e da espontaneidade, favorecendo, também, a integração social e emocional, entre outras coisas (JOLY, 1994). Isto significa que todos são capazes de aprender a se expressar musicalmente, não havendo razões para a exclusão.

Para que todos realmente tenham esta oportunidade de construir o conhecimento em música, a figura do professor é fundamental. Em seu estudo, Heine (1996) destaca que a atitude positiva do professor de música irá gerar respostas positivas, entusiasmo, motivação e

---

<sup>5</sup> No universo pesquisado, que inclui teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2003 nas áreas de Música, Educação e Educação Especial na USP, UNICAMP e UNESP, e utilizando expressões de busca como EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL / FORMAÇÃO DE PROFESSORES - MÚSICA, poucas pesquisas foram encontradas.

melhor participação de alunos com necessidades educacionais especiais em situações de inclusão. Esta autora apresenta resultados de diferentes pesquisas que fazem referências à atuação e a formação de professores de música, apontando, principalmente, a falta de uma formação adequada destes profissionais (inicial ou continuada) no que diz respeito ao atendimento da população com necessidades educacionais especiais.

Para Wills e Peter (2000), a música pode romper barreiras e favorecer a descoberta de potencialidades até então desconhecidas. Para que isto ocorra é importante observar certos aspectos (p. 12): alguns alunos precisam realizar experiências em que as possibilidades de êxito sejam grandes; algumas tarefas precisam ser adaptadas, para que os alunos possam responder de maneira positiva e alguns recursos adicionais talvez se façam necessários para garantir a igualdade de acesso e de oportunidades para todos. Além disto, alguns autores destacam importantes cuidados que o professor de música deve ter diante de pessoas com necessidades educacionais especiais, (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; HEINE, 1996; WILLS; PETER, 2000; JOLY, 2002):

- conhecer o assunto que deseja ensinar, procurando ter uma boa preparação pedagógica, através do estudo constante;
- obter o maior número possível de informações sobre a pessoa com necessidades educacionais especiais: dados sobre a gravidez, sobre as questões de saúde (como medicamentos utilizados, por exemplo), sobre seus comportamentos em casa e em outros ambientes, seus gostos e interesses, oferecem importantes informações que podem auxiliar na escolha de estratégias de ensino;
- planejar atividades que dêem oportunidades de participação a todos os alunos, respeitando as potencialidades e interesses de cada um;
- utilizar materiais diversificados, permitindo o aprendizado através dos diferentes sentidos, o que poderá contribuir para que o aluno estabeleça conexões a partir do que está sendo desenvolvido;
- usar materiais adequados à faixa etária dos alunos: canções, jogos, atividades, etc;
- favorecer o trabalho em grupo, dando responsabilidades de acordo com as possibilidades de execução;
- valorizar respostas diferenciadas para a mesma pergunta aceitando, por exemplo, respostas não verbais ou simplesmente “sim” ou “não”;
- valorizar as produções dos alunos, por mais simples que sejam;
- apresentar o mesmo conceito de diversas formas, permitindo que cada aluno tenha a oportunidade de compreendê-lo e assimilá-lo;

- respeitar diferentes ritmos de aprendizagem;
- identificar sub-etapas necessárias para atingir os objetivos, o que irá facilitar o reconhecimento de pequenos avanços.

Tais considerações são válidas não só para o professor de música, mas também para os professores de outras áreas do conhecimento, que vivenciam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e têm dúvidas sobre a aprendizagem destes alunos e sobre a melhor maneira de avaliá-los (PEREIRA, 2000). No que diz respeito ao professor de música, é necessário, ainda, produzir mais conhecimento sobre suas condições presentes para atuar de modo a favorecer, ao ensinar música, o processo de inclusão, e sobre outras condições que ainda precisam existir.

Assim, considerando as práticas atuais dos professores de música nas escolas regulares, bem como os cursos de formação que são oferecidos atualmente, este estudo teve como objetivo identificar e examinar relações entre práticas de educação musical no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas na escola regular e a formação de professores de música no que diz respeito ao atendimento de tais necessidades, buscando resultados desejáveis em termos educacionais.

Para tanto, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Caracterização das concepções expressas por professores de música em relação à educação musical, educação especial, deficiência e inclusão e sobre aspectos da sua formação e do seu cotidiano escolar.
- Caracterização da atuação destes professores em escolas regulares, no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.
- Exame das grades curriculares e de documentos relativos às competências para o ensino, para a música e para a educação especial, de cursos de formação acadêmica (nível médio, graduação e pós-graduação) realizados pelos participantes.

## CAPÍTULO 2

### SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR: CONDIÇÕES DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo foi realizado utilizando informações obtidas nas seguintes fontes de dados:

- A) Fonte 1: professores de música que atuam em escolas regulares particulares de educação básica onde crianças com necessidades educacionais especiais estão inseridos regularmente;
- B) Fonte 2: grades curriculares, planos de ensino e outras informações relativas aos cursos de nível médio, graduação e pós-graduação realizados pelos participantes.

#### **A) Fonte de dados 1: Professores de música**

##### ***Participantes***

Participaram desta pesquisa três (3) professores de música, os quais foram selecionados a partir do contato com as escolas onde atuam ou a partir do contato direto da pesquisadora com os mesmos.

Inicialmente, o contato foi feito por telefone. A pesquisadora selecionou algumas escolas particulares de educação básica, em uma cidade da região metropolitana de São Paulo, procurando aquelas que obedecessem aos seguintes critérios: oferecimento de aulas regulares de música na educação básica e atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais. Tendo resposta positiva sobre a possibilidade de desenvolver o estudo no local, uma cópia escrita da proposta da pesquisa foi encaminhada para apreciação da coordenação e/ou direção da escola (ver Apêndice 1, pág. 121). Este procedimento levou aos participantes, que foram selecionados a partir dos seguintes aspectos:

- lecionar música em escolas regulares de educação básica onde crianças com necessidades educacionais especiais estão inseridas;
- estar ciente da proposta da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice 2, pág. 123), e concordar em participar das etapas previstas (entrevistas individuais, observações de aulas e filmagem das mesmas) ;
- concordância da instituição onde lecionavam com a realização da pesquisa;
- localização da escola em termos da proximidade da moradia da pesquisadora;
- compatibilidade entre horários das aulas de música e disponibilidade de horários da pesquisadora.

Respeitando as normas que regulamentam as pesquisas com seres humanos<sup>6</sup>, os professores foram identificados por nomes fictícios. Desta forma, os participantes foram:

- *Paulo*: sexo masculino, 26 anos, nove (9) anos de experiência profissional<sup>7</sup>, licenciado em Matemática, com curso técnico em Música (habilitação em instrumento – trompete).
- *Renata*: sexo feminino, 33 anos, treze (13) anos de experiência profissional, licenciada em Letras (português e inglês), tendo cursado o Magistério e curso técnico em Música (habilitação em instrumento – piano).
- *Rita*: sexo feminino, 36 anos, quinze (15) anos de experiência profissional, licenciada em Artes Plásticas, com especialização em Musicoterapia (curso incompleto) e Mestrado em Educação.

Tanto Paulo quanto Renata lecionavam em duas escolas regulares que atendiam crianças com necessidades educacionais especiais, mas, devido aos horários de suas aulas, foi feita a opção por apenas uma delas.

### ***Procedimentos para coleta de dados***

Os dados desta pesquisa foram coletados, junto aos professores participantes, a partir de entrevistas individuais, da observação das aulas de música ministradas pelos mesmos, da filmagem de algumas aulas e da análise de trechos das filmagens previamente selecionados.

#### 1. Entrevistas individuais

##### 1.1. Teste do instrumento

Antes de realizar as entrevistas individuais, foi realizada uma entrevista–teste com uma professora de música de uma escola especial, a qual foi importante para a verificação do roteiro proposto e do tempo necessário para a realização da mesma. Algumas alterações foram feitas, considerando a opinião da professora e as necessidades da própria pesquisa.

##### 1.2. Entrevistas com os participantes

Tendo o roteiro devidamente estruturado, as entrevistas foram agendadas com os professores de música selecionados, de acordo com os seus horários disponíveis e os da pesquisadora. A entrevista teve como objetivo esclarecer aspectos sobre a prática docente dos participantes, suas concepções sobre educação musical, educação especial, deficiência e

---

<sup>6</sup> Esta pesquisa foi feita com base na Resolução CNS 196/96.

<sup>7</sup> O tempo de experiência é relativo à data da entrevista

inclusão, bem como o levantamento de dados sobre sua formação acadêmica e sua atuação docente.

Os materiais utilizados para as entrevistas foram: roteiro de entrevista (ver Apêndice 3, pág. 124), gravador portátil para mini-disc, mini-disc, microfone, caneta e papel para anotações.

As entrevistas foram realizadas nos seguintes períodos: setembro/2004 – Paulo; janeiro/2005 – Renata; junho/2005 - Rita, em datas e locais considerados mais adequados pela pesquisadora e pelos professores (escola ou residência dos mesmos), procurando evitar a interferência externa e deixando os participantes tranquilos para fazer suas colocações. No caso de Renata e Rita, a entrevista precisou ser realizada em duas datas, devido a problemas com o equipamento de gravação e com os horários em que foram agendadas.

## 2. Observações

A coleta de dados a partir da observação de aulas de música dos professores participantes foi realizada considerando os seguintes critérios: localização da escola em termos da proximidade da moradia da pesquisadora e compatibilidade entre horários das aulas de música e disponibilidade de horários da pesquisadora. Foram observadas aulas de música do ensino fundamental (Paulo) e da educação infantil (Renata e Rita). Nas escolas pesquisadas, a educação musical estava inserida na grade curricular destes níveis de ensino.

As observações tiveram início após a realização das entrevistas, sendo realizadas em períodos diferenciados, a saber: Paulo – de setembro a novembro/2004<sup>8</sup>; Renata – de março a agosto/2005; Rita – de agosto a setembro/2005. Pesquisadora e professores selecionaram a turma que seria observada, considerando horário das aulas e características das turmas. Na escola de Renata não houve seleção, pelo fato de haver apenas uma turma com uma criança com necessidades educacionais especiais. Já em relação à escola de Paulo, a seleção foi feita com base na sugestão do professor, o qual indicou as turmas de 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. série. Na época da coleta, outros alunos com necessidades educacionais especiais estavam incluídos em outras turmas, mas o próprio professor sugeriu a observação destas, por considerar interessante a interação que os alunos não deficientes tinham com as colegas incluídas e porque as alunas com necessidades educacionais especiais eram usuárias de cadeiras de rodas, o que apresentava diferentes desafios a cada aula. A escolha das turmas da escola da professora Rita

---

<sup>8</sup> Em 2005, Paulo deixou as aulas das turmas que estavam sendo observadas, o que impossibilitou a continuidade da coleta de dados.

foi feita de acordo com a coincidência dos horários disponíveis da pesquisadora e os horários das aulas a serem observadas.

O material utilizado para as observações foi papel e caneta. A pesquisadora fez o registro cursivo das aulas, considerando os seguintes aspectos:

- Atividades realizadas;
- Materiais e estratégias utilizados;
- Adaptação de materiais e de procedimentos realizados ou não no momento da aula;
- Condutas dos professores em relação aos alunos incluídos;
- Envolvimento e participação destes alunos;
- Resolução de problemas de disciplina, comportamento ou de dificuldades dos alunos incluídos em relação ao conteúdo proposto.

Ao final de cada aula, a pesquisadora procurou esclarecer eventuais dúvidas suas sobre aspectos observados com o professor de música, obtendo também, ainda que informalmente, informações advindas das professoras responsáveis pelas classes ou das coordenadoras das escolas.

A Tabela 1 mostra as datas das realizações das entrevistas individuais e o período em que foram realizadas as observações, além da quantidade de aulas observadas.

Tabela 1: Datas das entrevistas, período em que ocorreram as observações e quantidade de aulas observadas para cada um dos participantes.

<b>Professor observado</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Período das observações</b>	<b>Número de aulas observadas</b>
<b>Paulo</b>	06/09/2004	28/09 a 23/11/2004	4 aulas (2ª série) 3 aulas (3ª série)
<b>Renata</b>	03 e 07/02/2005	22/03 a 30/08/2005	9 aulas (turma de educação infantil)
<b>Rita</b>	23 e 30/06/2005	11/08 a 22/09/2005	5 aulas (Fase 4) 5 aulas (Fase 3) <sup>9</sup>

A Tabela 2 apresenta as definições das categorias relativas a comportamentos dos professores adotados para as observações. Na seção de resultados, estas categorias serão utilizadas quando forem apresentados os dados coletados a partir das observações das aulas de música.

<sup>9</sup> Nomenclatura utilizada pela escola e que indica, a saber: Fase 4 – turma formada por crianças de 5 anos; Fase 3 – turma formada por crianças de 4 anos.

**Tabela 2:** Categorias utilizadas para obter e organizar informações sobre o desempenho dos professores ao desenvolver aulas de música observadas e suas respectivas definições.

<b>COMPORTAMENTOS</b>	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>
<b>Realizar atividades diversificadas</b>		Ocorre	Quando o professor, na mesma aula ou em aulas consecutivas, realiza atividades de apreciação, canto, jogos, brincadeiras cantadas e/ou rítmicas, danças ou construção de instrumento.
		Não ocorre	Quando o professor realiza somente um tipo de atividade, na mesma aula ou em aulas consecutivas, variando somente o material e não a proposta.
<b>Utilizar materiais no processo de ensino<sup>10</sup></b>	Origem do material	Material da própria instituição	Quando o material utilizado é da instituição, ficando disponível para o uso do professor de música e de outros profissionais.
		Material do professor	Quando professor utiliza materiais que adquiriu com recursos próprios.
		Material requisitado dos alunos	Quando professor solicita determinados materiais aos alunos, para realização de atividades específicas.
	Diversidade do material <sup>11</sup>	Utiliza	Quando o professor utiliza diferentes materiais, em uma mesma aula ou em aulas diversas.
		Não utiliza	Quando o professor utiliza sempre o mesmo tipo de material nas diferentes aulas, sem variações.
<b>Promover a participação das alunas incluídas nas atividades realizadas</b>	Condutas favorecedoras da inclusão <sup>12</sup>	Tipo	Elogios, incentivos ou demonstrações de afeto, demonstrações de atenção ao aluno e ao seu desempenho, repetição de explicações, adaptação de recursos, apresentação de exemplos, auxílio ao aluno na realização das atividades e valorização das suas possibilidades de participação.
		Freqüência	Eventualmente, na maioria das vezes, sistematicamente

Continua...

<sup>10</sup> Nesta pesquisa, são considerados materiais para a aula de música: instrumentos musicais, aparelho de som, CDs, fantoches, objetos sonoros, acessórios, etc. Também podem ser utilizados papéis, lápis, tintas e outros materiais.

<sup>11</sup> Diversidade de material indica, nesta pesquisa, o uso de diferentes elementos (visuais, sonoros, etc) para a apresentação de uma atividade ou para a realização da mesma.

<sup>12</sup> Condutas docentes que facilitam, viabilizam ou valorizam a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais



Continuação da Tabela 2

<b>COMPORTAMENTOS</b>	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>
<b>Promover a participação das alunas incluídas nas atividades realizadas (continuação)</b>	Condutas desfavorecedoras da inclusão <sup>13</sup>	Tipo	Valorização de erros ao invés dos acertos, privação do aluno de condições de apoio que podem levá-lo a participar das atividades, oferecimento de ajuda excessiva ao aluno devido às suas limitações, desconsideração de comportamentos relevantes.
		Frequência	Eventualmente, na maioria das vezes, sistematicamente
<b>Garantir a progressão das atividades realizadas em relação a objetivos próprios da aprendizagem musical</b>	Ocorrência	Ocorre	Quando o professor propõe atividades que têm relação entre si e que favorecem a construção do conhecimento musical, utilizando elementos conhecidos, mas acrescentando novos desafios aos alunos.
		Não ocorre	Quando as atividades propostas são isoladas, ou seja, sem continuidade e não apresentam novos conceitos ou novos desafios aos alunos.
<b>Esclarecer a função da atividade a ser realizada, para os alunos</b>	Ocorrência	Ocorre	Quando o professor esclarece a função das atividades propostas, considerando seus objetivos em relação à aprendizagem dos alunos.
		Não ocorre	Quando o professor não esclarece a função das atividades propostas.
<b>Adaptar condições de ensino para uso com as alunas com necessidades especiais, quando necessário</b>	Tipo de recurso adaptado	Material	Quando professor adapta objetos, instrumentos musicais e outros materiais para a realização das atividades pelos alunos.
		Procedimento	Quando professor produz adaptações na maneira de desenvolver a atividade.
	Adequação da adaptação	Satisfatória	Quando a adaptação permite a participação efetiva do aluno incluído na atividade proposta
		Insatisfatória	Quando a adaptação prejudica a participação efetiva do aluno incluído na atividade proposta e esta tem que ser interrompida ou cancelada.

Continua...

<sup>13</sup> Condutas docentes que inibem, dificultam ou inviabilizam a participação do aluno. Também serão consideradas como desfavorecedoras a ausência de condutas que podem facilitar ou fortalecer essa participação.

<b>COMPORTAMENTOS</b>	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>
<b>Apresentar solicitações e condições de ensino de diferentes tipos para diferentes alunos</b>	Ocorrência	Ocorre	Quando o professor faz exigências ou solicitações aos alunos de acordo com suas possibilidades, respeitando as características individuais.
		Não ocorre	Quando o professor não considera as características individuais, fazendo as mesmas solicitações para diferentes alunos.
<b>Apresentar modelo de desempenho desejado antes de solicitar participação de alunos com necessidades educacionais especiais</b>		Professor	Quando o próprio professor é o modelo para a realização da atividade
		Alunos com melhor desempenho	Quando outros alunos são os modelos, iniciando a atividade e favorecendo a participação do aluno incluído.
<b>Identificar as facilidades e dificuldades das alunas incluídas em relação às atividades realizadas</b>		Ocorre	Quando o professor está atento aos comportamentos dos alunos com necessidades educacionais especiais, percebendo suas preferências e aptidões.
		Não ocorre	Quando o professor não observa os comportamentos específicos dos alunos com necessidades educacionais especiais, levando em consideração somente os comportamentos do grupo.

A pesquisadora optou, inicialmente, por observar cinco (5) aulas consecutivas de cada professor, considerando este número adequado para coletar dados a respeito das categorias estabelecidas previamente, as quais estão indicadas na Tabela 2. No caso do professor Paulo, conforme apresentado na Tabela 1, não foi possível observar as cinco aulas previstas devido a vários motivos como, por exemplo, feriados, faltas (do professor, de uma das alunas incluídas e da pesquisadora) e devido ao final do ano letivo. Também não foi possível a retomada no ano de 2005, pois o professor não continuou lecionando para as mesmas turmas.

As observações das aulas da professora Renata, apesar de terem sido em número maior do que o previsto inicialmente, também foram muito interrompidas por motivos semelhantes. Nas aulas de 19/04, 26/04 e 03/05, por exemplo, a própria professora sugeriu que a pesquisadora não fizesse as observações porque seriam realizados somente ensaios para dois eventos da escola.

No caso da professora Rita, foi possível observar cinco (5) aulas consecutivas, pois não ocorreram faltas, feriados ou suspensão de aulas. A única atividade diferenciada foi a comemoração do dia dos avós (ver Tabela 10, pág. 62), a qual não prejudicou a coleta de dados desta pesquisa.

### 2.1. Professor Paulo

As aulas de música ministradas por Paulo tiveram a duração de cinquenta (50) minutos e foram realizadas em uma sala destinada para este fim, mobiliada com cadeiras (de plástico, sem braço), mesa de professor, lousa e um armário. As cadeiras ficavam encostadas nas paredes, tornando o local adequado para a realização de atividades como brincadeiras, danças de roda e outras que necessitassem de mais espaço. Apesar disto, a sala de música tinha o inconveniente de estar localizada no 2º. andar do prédio escolar, o que implicava em carregar para o andar superior as alunas que usavam cadeiras de rodas.

As turmas cujas aulas de música foram observadas tinham cerca de dez (10) alunos, entre eles as seguintes alunas com necessidades educacionais especiais:

- *Cássia*<sup>14</sup>: aluna da 3ª. série, 12 anos, usuária de cadeira de rodas; falava e lia com facilidade. Diagnóstico: Mielomeningocele. Estava na escola desde 1999.

---

<sup>14</sup> Os nomes de todas as alunas aqui apresentadas são fictícios.

- *Sara*: aluna da 2ª. série, 16 anos, usuária de cadeira de rodas, com muitos comprometimentos motores e de fala. Diagnóstico: Paralisia Cerebral. Estava na escola desde 2002.

As informações sobre as alunas foram obtidas em conversa da pesquisadora com a coordenadora do ensino fundamental da escola.

## 2.2. Professora Renata

As aulas da professora Renata também tiveram cinquenta (50) minutos de duração, com periodicidade semanal. No início da observação das aulas de música de Renata, as atividades não eram desenvolvidas em uma sala exclusiva para tal fim. Dependendo da turma, a aula de música era realizada na própria sala de aula, sendo que a professora organizava o mobiliário de forma a facilitar a realização das atividades. Após o início do segundo semestre letivo de 2005, todas as aulas passaram a ser realizadas na sala de artes, que tinha três mesas retangulares, duas mesas quadradas menores, cadeiras, pia, lousa, varal e estantes para organização do material. Para a realização das aulas de música, a professora encostava mesas e cadeiras na parede e, geralmente, formava uma roda com as cadeiras pequenas, mais adequadas para a educação infantil. O espaço era reduzido e a professora organizava o espaço, constantemente, para realizar suas aulas. Nesta escola, foram observadas aulas na educação infantil, com alunos dos Grupos 4 e 5 (crianças de cinco e seis anos), com cerca de oito (8) alunos. Na turma observada havia uma aluna com necessidades educacionais especiais:

- *Jéssica*: 7 anos. Alguns relatos informais da professora responsável pela turma indicaram que a aluna apresentava um atraso global no desenvolvimento, percebido pela família somente após seus três anos de idade. As observações permitiram inferir que ela era uma criança com um atraso na linguagem e no desenvolvimento motor, apresentando uma discreta dificuldade de locomoção. Durante o período da coleta de dados, a coordenação da escola e as professoras estavam aguardando avaliações psicológicas, neurológicas e fonoaudiológicas, solicitadas à família. Estava nesta escola desde o início de 2005.

## 2.3. Professora Rita

As aulas de música eram ministradas pela professora Rita semanalmente, com duração de 50 minutos, em sala própria. Esta sala dispunha de mesas, cadeiras, armários e um tapete, no qual os alunos ficavam sentados em roda e a professora organizava os materiais que seriam utilizados na aula. Foram observadas aulas de música de duas turmas – Fase 3 e Fase 4 - ambas com alunas com Síndrome de Down:

- *Bruna*: aluna da Fase 4, com 6 anos; aluna bastante ativa, independente em relação à locomoção, higiene e alimentação, aparentemente sem dificuldades de fala. Estava na escola desde o início de 2005.
- *Andréa*: aluna da Fase 3, com 4 anos; aluna um pouco tímida, expressando-se usualmente por meio de palavras monossilábicas; também mostrou-se independente em relação à locomoção, higiene e alimentação. Estava na escola desde 2001.

### 3. Filmagem das aulas observadas e análise de trechos selecionados

Após a observação e registro cursivo de algumas aulas, foi solicitada autorização por escrito das escolas e dos responsáveis pelos alunos para a realização da filmagem. Só não foi possível realizar filmagem das aulas do professor Paulo, pois a escola não autorizou este procedimento.

A data de início deste tipo de registro foi acertada com as professoras e comunicada à coordenação das escolas. Na aula anterior à filmagem, realizada pela própria pesquisadora com uma filmadora JVC e fita, os alunos foram comunicados e orientados para que agissem naturalmente.

O número de aulas registradas em vídeo das professoras Renata e Rita não foi o mesmo devido, principalmente, ao cronograma das atividades tanto da escola quanto da própria pesquisa. Após a filmagem, a pesquisadora assistiu a todos os registros e selecionou alguns trechos, das diferentes aulas, para discutir com as professoras. A escolha dos trechos foi feita considerando desempenho das alunas incluídas, facilidades ou dificuldades apresentadas por elas na realização das atividades propostas, desempenho das professoras que pudessem favorecer ou não a inclusão e situações nas quais procedimentos e adaptações poderiam ser sugeridos, para favorecer tanto a participação das alunas quanto seu aprendizado musical.

Feita esta seleção, a pesquisadora elaborou uma tabela contendo a descrição de cada trecho e uma pergunta referente ao mesmo, para iniciar os comentários. Com este material em mãos, agendou um horário com as professoras para a exibição e discussão, registrando as respostas e comentários das mesmas de maneira cursiva. A exibição dos trechos selecionados foi feita duas vezes, sendo que, na primeira vez, a pesquisadora deixou que as professoras observassem as cenas e fizessem comentários, livremente; na segunda vez, a pesquisadora destacou alguns detalhes, fazendo as questões elaboradas previamente e indicando situações que deveriam ser melhor observadas pelas professoras, de acordo com os critérios para a seleção dos trechos, fazendo colocações pertinentes à pesquisa e sugerindo comentários. Na

maioria das vezes, as professoras comentaram não ter notado os pontos levantados pela pesquisadora.

## **B) Fontes de dados 2: Documentos**

### ***Documentos***

As grades curriculares, os planos de ensino e outras informações sobre a formação acadêmica dos participantes foram considerados como fontes de dados documentais para esta pesquisa.

Na primeira parte da entrevista, os professores forneceram informações a respeito de sua formação acadêmica, considerando cursos livres, técnicos, de graduação e/ou pós-graduação, tanto na área de música, quanto nas áreas de educação e educação especial. Eles indicaram os cursos que fizeram, bem como o nome da instituição e o período de realização. Na Tabela 3, está a síntese da formação destes professores.

Tabela 3 - Formação acadêmica dos professores participantes

<b>Formação</b> <b>Professor</b>	<b>Cursos Livres</b>	<b>Ensino Médio/ Técnico</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização ou Pós-graduação</b>
<b>Paulo</b>	Festivais de Música. Oficinas de Música para professores	Técnico em Música trompete (2000/2001)	Licenciatura em Matemática (1999/2002)	Não fez
<b>Renata</b>	Oficinas de Música para professores	Magistério (1987/1990) Técnico em Música - piano (1992/1994)	Licenciatura em Letras – Português/Inglês (1991/1994)	Não fez
<b>Rita</b>	Cursos de violão, regência coral, Festivais de música	Magistério (1984-1987)	Educação Artística com licenciatura em artes plásticas (1988/1990)	Musicoterapia – Latu Sensu (não concluída) Mestrado em Educação (concluído em 2004)

As informações contidas na Tabela 3 mostram que, apesar de atuarem como professores de música, os participantes não fizeram a graduação (bacharelado ou licenciatura) nesta área. Sua formação em música advém de cursos técnicos profissionalizantes (realizados em conservatórios ou em escolas semelhantes) e de cursos livres, como oficinas de curta duração, cursos de férias, etc.

### ***Procedimentos para coleta de dados***

De posse das informações verbais dos professores, a pesquisadora procurou, por meios eletrônicos (publicações virtuais), por acesso telefônico ou por documentos disponibilizados pelos próprios participantes (cópias dos históricos escolares), obter maiores detalhes sobre os cursos de nível médio, graduação e de pós-graduação dos quais eles participaram, com o intuito de caracterizar melhor esta formação.

Os professores Paulo e Renata, coincidentemente, cursaram a graduação na mesma universidade, o que facilitou o acesso às informações. Em publicação virtual, a pesquisadora verificou as disciplinas referentes ao ensino em ambos os cursos e, após contato telefônico com a instituição, retirou, na secretaria da mesma, as cópias dos planos de ensino destas disciplinas. A professora Rita disponibilizou para a pesquisadora as cópias dos seus documentos referentes à sua formação acadêmica, mas só foi possível obter os planos de ensino das disciplinas do curso de Pós-graduação em Musicoterapia, o qual não foi concluído.

As informações obtidas sobre os cursos de nível técnico de música foram baseadas na análise do plano de curso da instituição na qual Paulo estudou e na legislação, consultada em publicações virtuais.

A análise dos documentos obtidos foi realizada considerando os seguintes aspectos:

- Quantidade de disciplinas oferecidas nas áreas de ensino, música e educação especial;
- Objetivos e ementas das disciplinas em questão;
- Aprendizagens relacionadas a competências para lidar com ensino, música e educação especial.

## CAPÍTULO 3

### CONSTATANDO SABERES E PRÁTICAS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### A) Informações obtidas por meio das entrevistas

##### *Concepções dos entrevistados acerca de conceitos relevantes para o ensino de música para alunos incluídos no ensino regular*

Ao serem entrevistados, os professores participantes foram indagados a respeito de suas concepções sobre o ensino de música, sobre Educação Especial, Educação Musical, inclusão e deficiência, além de alguns desdobramentos destas concepções, como o papel da Educação Musical nas propostas de inclusão, as possibilidades de aprendizado musical de pessoas com necessidades educacionais especiais, os saberes necessários para o ensino de música, entre outros.

#### 1. Condições para o ensino de música

Para os professores entrevistados, saber música e ter contato com um instrumento musical é fundamental para poder ensinar música. Paulo diz que é necessário “ter um domínio mínimo com música, né? Um contato com instrumento, ter conceitos musicais...”

Além disso, Renata diferencia *saber música* de *saber ensinar música*<sup>15</sup>, pois diz:

A gente conhece gente que sabe música e não sabe ensinar, não é? E a gente sabe de gente que sabe ensinar e não sabe ensinar música. É preciso saber as duas coisas: tem que saber lidar com aluno e saber um pouco de música para ensinar música. (Renata)

A professora Rita destaca, também, que o estudo sobre o desenvolvimento infantil é fundamental para o professor de música:

Além dela [pessoa que vai ensinar música] ter o conhecimento musical, que eu acho importante para entender, saber como trabalhar... Por exemplo: eu acho difícil essa coisa do ensino da música ou essas coisas da qualidade do som, com a criança pequena, entendendo o desenvolvimento dela, suas emoções, a sua etapa, o seu egocentrismo, a sua forma de ser e agir com o outro e com ela mesma, né? Eu acho que é o desenvolvimento da criança em geral, que aí você consegue trazer para ela o trabalho com música de uma forma mais prazerosa, lúdica e gostosa; senão eu acho difícil (...) É um grande aprendizado, primeiro para professor, depois deles também, até porque eles te ensinam o tempo todo, né? (...)

---

<sup>15</sup> O relato da professora parece indicar que saber ensinar significa ter conhecimento sobre crianças e sobre a disciplina em questão.



Renata salienta que, para proporcionar um ensino musical de qualidade, é importante que o profissional mantenha um estudo constante, pois entende que a falta de estudo pode gerar uma série de incertezas sobre o trabalho proposto. Segundo ela: "importante é não parar. Quanto mais você aprofundar melhor...". Esta idéia também é compartilhada pela professora Rita.

## 2. Condições para o ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais

Os professores apontam que um dos saberes necessários para o ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais diz respeito ao conhecimento sobre o aluno: qual é sua deficiência, o que ela acarreta, qual é o seu histórico familiar e escolar, etc. Este conhecimento, na concepção destes professores, permite o planejamento e a proposição de atividades mais adequadas às possibilidades do aluno, pois, segundo Paulo, é preciso:

(...) conhecer um pouquinho da característica da doença do aluno, né? Se é [sic] uma característica do aluno que ele não consegue se concentrar, não adianta fazer atividade que precisa ouvir, né?

Renata diz que, para ensinar música para estas pessoas,

(...) tem que ter tudo isso [saber música, conhecimento o aluno] mais paciência, criatividade, otimismo, não pode falar que não vai dar certo, você tem que falar que vai dar (...)

Para Rita,

(...) a pessoa que vai trabalhar com deficientes precisa deste estudo: saber o que é uma síndrome, saber que aspectos da música podem ajudá-los, etc.

Ainda considerando este aspecto, os professores dizem que as diferenças que existem no ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais estão relacionadas ao como ensinar, já que, algumas vezes, determinados conceitos precisam ser facilitados e materiais e estratégias precisam ser diferenciadas.

Segundo Paulo:

Se é [sic] inclusão, então tem que incluir literalmente, porque senão, assim, é uma inclusão excluindo também. (...) Se é para incluir, tem que seguir os padrões normais, que a gente chama. Porém, é claro que tem como facilitar alguns conceitos, né? Mas tem que incluir de um jeito que não prejudique os outros.

Para Renata,

existe diferença assim: se eu vou trabalhar com uma sala de crianças ouvintes e com um que tem 50% de audição, eu vou ter que fazer um trabalho mais direcionado sozinha com ele. Então eu acho que existe diferença sim.

Já Rita destaca que não há necessidade de mudar toda a proposta para atender aos alunos com necessidades especiais. O importante é observar o desempenho destes alunos e ficar atento às suas solicitações.

Na minha aula, por exemplo, eu não penso em ser diferente, uma coisa só específica pra eles. Eu acho que, como é uma aula que é o lúdico e tem uma coisa gostosa de ensinar para eles a música, acho que pra elas é [prazeroso também]. Não sei se teria alguma coisa específica. É a minha maneira de pensar.

### 3. Papel e significado da Educação Musical

Ao falar sobre sua concepção de Educação Musical, Paulo lembra que, antigamente, era comum as pessoas reunirem-se para cantar ou tocar um instrumento. Para ele, hoje é preciso retomar isto, procurando valorizar o fazer musical e o prazer pela música, por meio da Educação Musical. Destacou que esta é um educar para a nossa história, como uma volta ao que está perdido.

Educação Musical é o resgate da nossa história mesmo. (...) É normal a gente chegar, hoje, ter uma geladeira em casa, um computador, televisão, aparelho de som e isso é fácil mexer. Qualquer criança ou adulto sabe mexer. Antigamente não tinha isto; era normal ter um instrumento (...), os pais e os filhos saberem cantar, ter uma leitura prática musical... (Paulo)

O objetivo da Educação Musical, para Renata é “colocar a criança em contato com a música”, mesmo que este contato seja bastante elementar. Isto porque, segundo ela, a Educação Musical favorece o desenvolvimento de diversas habilidades e percepções, importantes não só para o aprendizado musical, mas, também, para o desenvolvimento em outras áreas do conhecimento.

Para Rita, a Educação Musical, principalmente na educação infantil, deve ter o objetivo de promover a expressividade, com o caráter lúdico da atividade, explorando sons do corpo, dos instrumentos e ampliando repertório.

Todos concordam com a importância da Educação Musical para todas as pessoas, não fazendo diferenciações, pois os benefícios são gerais. Para Rita, “a Educação Musical é essencial. Ela chama, convida, acolhe...”

Segundo Renata,

Educação Musical tem importância no geral (...) Quem estuda música, deficiente ou não, vai desenvolver mais reflexo, prontidão, velocidade, esperteza... Muita coisa aí eu acho que desenvolve. Eu acho que normais e deficientes. Tem milhões de benefícios; talvez algum a logo prazo, mas tem.

Paulo aponta que, além do ensino musical em si, o mais importante no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais é a realização de atividades coletivas, pois, segundo ele:

não é a questão musical que é importante para eles [alunos com necessidades educacionais especiais], e sim o contato com estas pessoas [outros alunos], fazer atividade, sabendo que eles têm necessidade (..) O contato musical acaba sendo um elo, mas não é o importante. (Paulo)

#### 4. Deficiência

O relato dos professores permite inferir que suas idéias sobre deficiência são semelhantes, pois não ficaram restritos às questões clínicas ou pedagógicas ao falar sobre o assunto. Eles reconhecem que a deficiência não só diz respeito ao indivíduo, mas também ao contexto no qual ele vive. Segundo as palavras de Paulo, todas as pessoas têm limites: umas têm mais, outras têm menos. Para ele, deficiência:

(...) é o que nós somos, né? Não conseguimos perceber muitas coisas... Somos deficientes, somos limitados. É um limite que todos nós temos. Isto é uma deficiência.

Rita prefere dizer dificuldade ao invés de deficiência. Assim como Paulo, diz que todos nós temos dificuldades, mas indica a deficiência como algo que falta e que a escola deve ajudar a suprir, estando aberta para observar estas pessoas e oferecer o melhor.

Renata também diz que deficiência é a “(...) falta de alguma coisa. De repente tem gente que é deficiente de amor, né? (...)”. Para ela, esta “falta” não precisa ser, necessariamente, suprida de modo a alcançar um nível ótimo ou igual ao de outras pessoas, pois, mesmo diante de algumas limitações, sempre haverá um desenvolvimento.

#### 5. Possibilidade de aprendizagem musical por pessoas com necessidades educacionais especiais

Para os professores participantes, todas as pessoas têm condição de aprender música e as possibilidades dependem da própria pessoa, do seu histórico e da sua capacidade. Paulo, por exemplo, diz que a aprendizagem musical “depende da síndrome que ele tem.(...) Aprende, claro, só que com alguns limites.” Estes limites, no entanto, segundo os relatos dos professores participantes, não devem ser determinados pelo professor.

Renata diz que o tempo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais talvez seja mais longo, mas é a própria pessoa quem vai mostrar os seus limites. Disse que uma pessoa com grande comprometimento físico talvez não consiga tocar um instrumento, mas pode aprender música.

Acho que não tem limite não. Vou parar aqui com você porque você não vai conseguir ir adiante, isso não. (...) Ele vai mostrar o limite dele, não é a gente. E alguns talvez não tenham limites. (Renata)

Para Rita, as possibilidades de aprendizado são as mesmas. Destaca que o importante é estimular o tempo todo e observar os pequenos avanços, pois, “às vezes, a resposta não aparece imediatamente, aparece depois e o professor deve ficar atento”. Segundo ela, não há limites no aprendizado musical:

“eu acredito que é importante trabalhar com elas [crianças com necessidades especiais] tudo, não ter até onde: ‘vai parar aqui’. Mas eu tenho que saber até onde aquilo tem uma compreensão, um sentido, né?”.

Considerando o aprendizado musical, Paulo faz o seguinte comentário: “o que é aprender música? Ir à escola não significa aprender música. Aprender música também é uma questão cultural”. Ele diz, como exemplo, que muitas pessoas não deficientes não conseguem aprender música, pois, para ele, este aprendizado não se restringe à leitura de notas: “saber ler notas é o mínimo. É a mesma coisa que aprender a ler uma palavra. O ruim é entender o livro!”.

As palavras, tanto de Paulo quanto de Renata, sugerem concepções diferenciadas quando falam sobre a interferência ou não da deficiência no aprendizado musical. Apesar de ter indicado que a aprendizagem musical de uma pessoa com necessidades educacionais especiais tem alguns limites, Paulo diz que a deficiência não interfere. Relata o caso de uma aluna bastante comprometida e que tem um “contato sonoro mais forte e melhor que o dos outros alunos”.

Já Renata faz uma relação com o aprendizado em outras áreas e diz:

se ele [aluno com necessidades educacionais especiais] tiver dificuldades para aprender tudo, ele vai ter dificuldades para aprender música também; se ele tiver facilidades para aprender tudo... Eu acho que tem uma relação com as outras coisas, sim. (...) Existe o lado da aptidão, também, até no deficiente... De gosto...(...) Tem a ver com aptidão e interesse. (Renata)

Rita entende que a deficiência não interfere no aprendizado musical, desde que seja desenvolvido um trabalho sério e contribuição de todos os profissionais. Destacou uma frase expressa por um profissional de arte-educação: “o importante não é o DOM, é o DÃO – dão oportunidade, dão condições”.

## 6. Educação Especial

Em relação a este nível de ensino, Paulo e Rita lembram que “todos nós somos especiais”. Para Paulo, a Educação Especial é igual a todas as outras, mas tem este nome devido às necessidades dos alunos. Rita entende que “o ensino deve ser levado a sério para ser especial para todos”.

Renata tem uma concepção semelhante e diz que, neste nível de ensino, tanto as práticas quanto os alunos são especiais. Esta professora lembra que, ao receber a informação de uma professora do magistério de que um dos tópicos da disciplina Didática seria a Educação Especial, ficou imaginando o que seria isto: “imaginei aulas especiais, não imaginei crianças especiais; pensei em aulas diferentes, aulas extra-classe ...(...) Se eu não tivesse feito magistério acho que eu teria que perguntar para alguém.”

### *O cotidiano escolar*

A Tabela 4 mostra os dados referentes ao cotidiano escolar destes professores, considerando regularidade das aulas de música, condições do planejamento, materiais disponíveis, rotina das aulas, avaliação e participação do professor de música em projetos de outros professores e em atividades da escola.

#### 1. Regularidade das aulas

No que diz respeito à regularidade das aulas, há semelhança entre os professores: todos têm aulas semanais com duração de 50 minutos. Quando foram consultados sobre esta regularidade, no entanto, as respostas foram distintas: Paulo diz que a regularidade é ideal, principalmente para o ensino fundamental, considerando o entendimento que a escola e os pais dos alunos têm sobre o ensino de música. Para Renata, a regularidade é inadequada, considerando que, em uma das escolas das quais leciona, as aulas devem ser realizadas com base na apostila. Para esta professora, há a necessidade de mais um dia, para desenvolver atividades mais “livres” (sic), desvinculadas deste material. Rita diz que gostaria que, pelo menos, a aula fosse mais longa, pois quando as crianças estão bastante envolvidas, o tempo termina.

Tabela 4 - Características do cotidiano escolar dos participantes do estudo, segundo seus relatos

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PAULO</b>	<b>RENATA</b>	<b>RITA</b>
<b>Regularidade das aulas de música</b>	Semanais, com duração de 50 minutos.	Semanais, com duração de 50 minutos.	Semanais, com duração de 50 minutos.
<b>Definição dos aspectos a serem desenvolvidos</b>	Professor decide sozinho, sem parceiros, pois é o único professor de música da escola.	Em uma das escolas, material está pronto e a professora organiza a seqüência dos temas e das atividades. Em outra, define sozinha.	Professora define o conteúdo a ser desenvolvido e os objetivos da disciplina. Passa para a coordenação e tem algumas supervisões para discuti-lo.
<b>Planejamento</b>	Seu planejamento está baseado na questão auditiva, mas também é voltado para outras percepções.	Organiza as atividades propostas no material da escola, considerando seus objetivos e os interesses dos alunos.	Indica os objetivos da disciplina, os conteúdos, as formas de análise do processo de aprendizagem, os aspectos da aprendizagem a serem contemplados, os eventos, as atividades extra-classe e os materiais pedagógicos.
<b>Regularidade do planejamento</b>	Já fez planejamento aula-a-aula, mas hoje faz um planejamento anual e faz revisões quando necessário.	Seu planejamento é semestral, com revisões anuais (o material do primeiro semestre é diferente do material do segundo semestre)	Planejamento é elaborado anualmente, mas com revisões trimestrais, considerando a organização da escola.
<b>Materiais disponíveis</b>	Instrumentos de pequena percussão, aparelho de som. Utiliza o violão em algumas aulas.	Instrumentos de pequena percussão, aparelho de som. Utiliza, também, flauta doce, teclado e outros instrumentos esporadicamente.	Teclado, violão, instrumentos de pequena percussão, aparelho de som, brinquedos, objetos sonoros e bonecos diversos.

Continua...

Continuação da Tabela 4

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PAULO</b>	<b>RENATA</b>	<b>RITA</b>
<b>Número de alunos por sala</b>	Entre 15 e 20 alunos	Variado (de 8 a 32). Salas com alunos com necessidades educacionais especiais têm menos - de 8 a 12	Entre 10 e 18 alunos.
<b>Tipos de atividades propostas</b>	Utiliza canções, jogos rítmicos, melódicos, manuseio de instrumentos, etc	Propõe jogos rítmicos, manuseio de instrumentos, brincadeiras de roda, canções, etc.	Leciona a partir da questão corporal e da voz, utilizando jogos e brincadeiras cantadas, com exploração sonora do ambiente, manuseio de instrumentos, etc.
<b>Rotina das aulas</b>	Inicia com a chamada, solicitando que os alunos digam nomes de instrumentos, por exemplo. Realiza uma atividade mais aprofundada e encerra com uma canção ou uma atividade de apreciação.	Utiliza uma canção de entrada, mas prefere não realizar sempre a mesma seqüência de atividades. Também propõe atividades de finalização da aula.	Tem uma canção de abertura, e depois um momento de interação dos bonecos com os alunos, o qual pode ser a apresentação de uma música, de uma brincadeira ou de um instrumento. Às vezes propõe uma canção de finalização.
<b>Avaliação</b>	Avalia os alunos a cada aula, por observação e propõe uma auto-avaliação. Escola não exige prova, mas professor tem que dar pareceres.	Observa comportamentos dos alunos, seus interesses e faz alterações no planejamento, se for necessário. Faz semestralmente uma avaliação oral, uma escrita e atribui uma nota geral.	Faz registros sobre os alunos, observando seus interesses e interações nas aulas.

Continua...

Continuação da Tabela 4

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PAULO</b>	<b>RENATA</b>	<b>RITA</b>
<b>Realização de projetos em parceria com outros professores</b>	Vai poucas vezes às escolas, o que dificulta a realização de projetos em parceria. Tem mais contato com os outros professores especialistas (educação física e filosofia), com os quais, às vezes, desenvolve projetos em comum.	Nas escolas onde leciona atualmente só acontecem projetos conjuntos de maneira informal e casual, sem planejamento prévio.	A escola tem a proposta de projetos em parceria e muitos deles são desenvolvidos em conjunto.
<b>Participação do professor de música em outras atividades da escola</b>	Professor só participa de reuniões quando elas ocorrem no mesmo dia da aula. Acha importantíssimo participar, porque música é curricular e porque tem contato com todos os alunos. Participa das festas promovidas pela escola.	Participa praticamente de todas as reuniões e festas. No caso de reunião de pais, só quando é extremamente necessário. Considera importante esta participação.	Participa de reuniões e dos eventos da escola, mas não consegue participar de reuniões de pais, devido aos horários das aulas. O mesmo ocorre com os conselhos de classe. Considera importantíssima esta participação.



## 2. Condições do planejamento

Na escola onde Paulo atua, é ele mesmo quem define os aspectos que serão desenvolvidos nas aulas, de acordo com seus objetivos. Seu planejamento é anual, com revisões de acordo com a necessidade e está baseado na percepção auditiva, mas também é voltado para outras percepções, conforme dados da Tabela 4. A situação de Rita é semelhante à de Paulo, com a diferença de que, no caso dela, o planejamento é feito anualmente, mas com revisões trimestrais. Rita diz que seu planejamento é flexível e que, neste momento, os professores têm discutido sobre a importância de ouvir o que os alunos gostariam de aprender:

O professor tem que estar pronto para ouvir - a gente fala tanto (...) - e ele não ouve, às vezes, muito [o aluno]. (...) Acho que a gente nunca perguntou para os alunos o que eles querem aprender na aula de música, a gente pensa: 'é importante trabalhar isso, tenho meu plano'. (...) É importante mudar o olhar e trabalhar os projetos nesse sentido. (Rita)

Em uma das escolas nas quais leciona, Renata faz um planejamento semestral, de acordo com o material produzido pela escola (apostila), com revisões anuais. Não tem a mesma autonomia que Paulo para definir os conteúdos, mas pode organizá-los de acordo com os interesses dos alunos. Já na outra escola, pode defini-los e organizá-los como achar pertinente.

## 3. Materiais disponíveis e número de alunos por sala

Segundo a Tabela 4, é possível observar que alguns aspectos do cotidiano escolar são semelhantes entre os professores participantes. Além da regularidade das aulas que ministram ser a mesma, os materiais disponíveis são semelhantes e a média do número de alunos por sala tem uma pequena variação, a qual não chega a ser muito discrepante. Em relação aos materiais, Renata diz que procura sempre ter uma “carta na manga” (sic), ou seja, sempre leva materiais além daqueles previstos, para serem usados em caso de necessidade, como, por exemplo, em aulas onde todas as atividades propostas foram realizadas e ainda há tempo disponível. De maneira geral, os professores dispõem de aparelho de som e de alguns instrumentos de percussão, mas, normalmente, utilizam alguns instrumentos próprios, como teclado, flauta doce e violão. Os cds utilizados nas aulas também são dos professores.

## 4. Características das atividades e rotina das aulas

Paulo procura seguir uma rotina em suas aulas, com uma atividade inicial (normalmente a chamada), uma para desenvolver o conteúdo propriamente dito e uma

atividade de finalização. Entre as atividades planejadas, estão canções, jogos e exploração de instrumentos. O mesmo tipo de atividades é desenvolvido por Renata, segundo seu relato. Ela, no entanto, disse que procura evitar uma rotina pré-estabelecida, não planejando uma seqüência fixa de atividades, mas realizando algumas atividades semelhantes nas diferentes aulas.

Já a professora Rita considera importante a rotina na educação infantil e sempre trabalha com uma canção de entrada, a apresentação da proposta da aula e a finalização. Normalmente, utiliza bonecos, que apresentam as músicas que serão ouvidas ou as atividades que serão realizadas.

## 5. O processo de avaliação

Os dados da Tabela 4 indicam que a avaliação que Paulo realiza consiste em observações do desempenho dos alunos nas aulas em determinado período - normalmente referente a um bimestre - e em uma auto-avaliação do aluno. Este professor disse que segue a norma da escola, apresentando pareceres sobre os alunos para a coordenação.

No caso de Renata, a avaliação é semestral e engloba o desempenho do aluno em relação às tarefas da apostila, uma avaliação escrita e uma avaliação oral. Considera, também, a participação do aluno nas aulas, a assiduidade e a organização do material. Esta forma de avaliar foi elaborada pela própria professora, de acordo com os parâmetros da escola.

Rita elabora registros sobre as aulas desenvolvidas e sobre os alunos, não tendo a necessidade de atribuir notas ou conceitos. Quando possível, as observações contidas nestes registros são discutidas com os outros professores.

## 6. Envolvimento do professor em projetos de outros professores e em atividades da escola

Paulo e Renata, segundo seus relatos, apontam que não há, regularmente, a realização de projetos em parceria com outros professores da escola. Ambos colocam que esta parceria é praticamente inexistente, já que os professores responsáveis pelas turmas não acompanham as aulas de música, devido à organização das escolas<sup>16</sup>. Os projetos em parceria acontecem de forma casual e esporádica, conforme destacado na Tabela 4.

Na escola de Rita, ao contrário, há o estímulo, por parte da direção e da coordenação, para a realização de projetos em conjunto. Segundo ela, todos os professores procuram participar dos mesmos projetos, discutindo alguns textos e desenvolvendo

---

<sup>16</sup> No caso de Paulo, no horário das aulas de música os professores estão em planejamento; na escola de Renata, os professores fazem atendimento aos pais.

atividades específicas de sua disciplina. Entende esta parceria como algo bastante importante e enriquecedor para a aprendizagem dos alunos.

Considerando as atividades extraclasse organizadas pela escola (festas, estudos de meio, etc), além de reuniões de conselho de classe<sup>17</sup>, reunião de pais e de HTPC<sup>18</sup>, a realidade dos professores também é semelhante, já que todos procuram participar dos eventos e reuniões, na medida do possível. Normalmente, nas festas realizadas pelas escolas (Festa Junina, Festa das Mães, Festa de Encerramento, etc) estes professores são solicitados a fazer apresentações com os alunos.

É curioso o fato de que estes professores praticamente só têm contato com os pais dos alunos nos momentos de festa, pois as reuniões geralmente acontecem nos horários de suas aulas. Para Paulo, Renata e Rita, este contato com os pais é bastante importante e deveria ser ampliado.

### ***A trajetória profissional***

São vários os dados incluídos neste aspecto. Eles dizem respeito à formação acadêmica dos professores - considerando-se, neste momento, somente a graduação - aos critérios ou motivos que os levaram a atuar como professor de música, aos aspectos positivos e negativos da experiência profissional docente, bem como às facilidades e dificuldades encontradas no decorrer da carreira, conforme indica a Tabela 5.

#### 1. Formação acadêmica dos professores de música e atividades anteriores à docência

De acordo com os relatos dos professores e com os dados apresentados na Tabela 5, sua formação em música não advém de cursos de graduação. Em seu relato, Paulo diz, por exemplo, que o estudo com a esposa – que é professora de música - e a troca de experiências com outros profissionais também contribuíram para sua formação docente. Tanto Paulo quanto Rita e Renata disseram que participaram de diversos cursos livres de Educação Musical (oficinas, cursos de férias, etc), buscando informações para atuar como docentes.

Para Renata, sua formação acadêmica foi insuficiente para lecionar, pois afirma que, apesar de ter cursado o magistério e o conservatório, teve necessidade de participar de cursos que fizessem referências à Educação Musical para crianças, já que isto não foi incluído no

---

<sup>17</sup> Conselhos de classe são reuniões periódicas onde os professores apresentam as avaliações dos alunos e propõe os encaminhamentos, que podem ser : aprovação, reprovação, remanejamento de classe, entre outros.

<sup>18</sup>HTPC – sigla de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Momento em que os professores ficam reunidos para elaborar seu planejamento, realizar reuniões, tomar decisões sobre a programação da escola, etc.

curso de nível técnico de música. "Eu não tinha aquela coisa de música com criança. Tinha de música e de criança, mas música com criança eu não tinha!", ela disse.

Esta mesma professora arrepende-se por não ter feito a graduação em música, mas diz que tem interesse em fazer um curso de pós-graduação nesta área. Enquanto isto não é possível, procura participar de diversos cursos de curta duração, entendendo a formação continuada como algo importante para a carreira docente. Também demonstra interesse em aprofundar os estudos em relação à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e disse que, quando fez o magistério, pensou em lecionar nesta área.

Segundo Rita, sua formação inicial também foi insuficiente, pois diz: "eu acho que muita coisa contribuiu, mas, assim, nunca é suficiente, né? (...) O professor, o tempo todo, tem que estar lendo bastante, né? E das várias áreas...".

Os professores indicaram temas e assuntos que consideraram importantes para seu estudo pessoal, a saber: relação entre matemática e música (Paulo); temas relacionados à educação infantil e à regência coral (Renata), psicologia e ensino religioso (Rita). Em relação a temas ou assuntos importantes para o estudo e a formação do professor, Renata não soube apontar um especificamente, mas disse que o profissional nunca deve parar de pesquisar. Já Rita destaca a importância do estudo do desenvolvimento infantil para que o professor desenvolva um bom trabalho.

Considerando, ainda, as atividades anteriores à docência, a Tabela 5 indica que Paulo atuou como instrumentista (trompetista), tocando em casamentos, eventos diversos e orquestras. Renata e Rita não tiveram atividades anteriores à carreira docente, iniciando as atividades profissionais já na área de educação, sendo auxiliar de classe (Renata) e professora de música da igreja.(Rita).

## 2. Início da profissão: "acaso" ou "caminho natural"?

Paulo e Renata, segundo seus relatos nas entrevistas, começaram a estudar música quando eram crianças, sem a intenção de lecionar. As oportunidades surgiram e eles iniciaram a carreira de docentes.

Tabela 5 – Aspectos destacados pelos participantes em relação à sua trajetória profissional como docente

ASPECTOS	PAULO	RENATA	RITA
<b>Formação acadêmica (graduação)</b>	Licenciatura em matemática	Licenciatura em letras (português e inglês)	Licenciatura em artes visuais
<b>Funções ou atividades anteriores à docência</b>	Sempre trabalhou com música, como instrumentista.	Trabalhou como auxiliar de classe durante um ano.	Sempre trabalhou como professora. Iniciou com atividades na igreja.
<b>Início da profissão</b>	Não pensava em dar aulas de música. Foi um caminho natural, devido ao fato de atuar como instrumentista.	Terminou o Magistério e distribuiu currículos, mas não esperava ser professora de música.	Diz que a escolha da profissão foi natural, pois teve muita influência da mãe e de alguns professores que marcaram sua trajetória.
<b>Aspectos positivos</b>	Vivenciou o processo de musicalização junto com seus alunos.	Destaca o fato dos proprietários da escola terem lhe dado a chance de dar aulas de música.	Destaca seu constante questionamento sobre a sua atuação e a preocupação com as crianças, pensando em quais condutas deve ter para o trabalho ser melhor.
<b>Aspectos negativos</b>	Não sabia o que era Educação Musical quando começou a lecionar.	Exigências incabíveis de pessoas leigas em música (outros professores, coordenadores, pais de alunos)	Destaca que teve dificuldades para expor a importância da música para a escola, pensando que deveria ter questionado mais a instituição.
<b>Facilidades</b>	Apoio da família, trocas com outros profissionais, participação em cursos.	Ter material pronto (apostila com atividades) para lecionar, o que indicava um caminho.	Gosto e interesse pessoal, apoio da família.
<b>Dificuldades</b>	Falta de conhecimento e experiência no início. Relata também dificuldade em entender o papel da música nas escolas.	Período inicial difícil por falta de material, infra-estrutura, espaço inadequado, muitos alunos por sala, mistura de crianças de idades distintas.	Relata a falta de material adequado, de espaço e de valorização da música como área de conhecimento. Também fala sobre a falta de experiência inicial.

Rita, que tem vários familiares professores, especialmente seus pais, disse na entrevista que a carreira como docente foi um caminho natural e que, ainda jovem, iniciou suas atividades como professora na igreja que freqüentava. O interesse pelo ensino de artes apareceu quando ainda era aluna do ensino fundamental, devido ao desempenho de uma de suas professoras. Segundo ela, na fase de escolha do curso de graduação, esta professora a aconselhou a cursar a licenciatura em Música. Devido a algumas questões particulares, Rita acabou optando por fazer a licenciatura em Artes Visuais, mas a música sempre esteve presente em seu cotidiano:

Esse caminhar [trajetória como professora] acho que vem de alguns professores que marcam a minha vida, da minha mãe, que sempre gostou dessa área e aí foi a minha decisão em artes e música... Em casa sempre teve muita música... (Rita)

O fato de iniciar a docência foi, para Paulo, um “caminho natural”, pois ele trabalhava como instrumentista. Mesmo assim, ele diz: “caí um pouco de pára-quadras”, referindo-se à profissão de professor de música. Começou a dar aulas individuais em 1995, mas quando iniciou a docência em aulas coletivas, em 1999, não tinha conhecimentos em Educação Musical. De acordo com suas palavras, “sensibilização, estas coisas, nem existiam, eu ia direto na nota”, referindo-se ao processo de musicalização<sup>19</sup>.

Renata lembra que, apesar de ter cursado o Magistério, sua intenção era ser professora da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental e seu estudo musical serviria como um “hobby”

Eu achava que eu ia tocar piano de final de semana para minha família. (...) Eu queria dar aulas, mas nunca imaginei dar aula de música, por isso entrei no curso de Letras. (Renata)

Esta professora, conforme os dados da Tabela 5, trabalhou como assistente de sala por um ano e, devido aos seus estudos musicais, foi chamada para uma experiência de três (3) meses como professora de música, o que aconteceu “por acaso”. Acabou sendo contratada e decidiu buscar informações sobre a Educação Musical, realizando diversos cursos nesta área.

---

<sup>19</sup> De acordo com Joly (2001, p. 8), o termo musicalização infantil diz respeito ao “processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que noções básicas de ritmo, melodia, compasso, (...) leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento e relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais”.

### 3. Aspectos positivos e negativos do início da carreira

Como aspecto positivo da sua experiência, Paulo destaca o fato de ter aprendido música junto com os alunos de uma maneira diferente da que tinha aprendido como instrumentista, conforme indica a Tabela 5. Para ele, o aspecto negativo foi não saber o que era Educação Musical, seus objetivos e propósitos, o que o fez procurar diferentes cursos de atualização.

O fato de ter pouco conhecimento de Educação Musical no início da carreira também é apontado por Renata como um aspecto negativo. Para ela, os proprietários da escola onde trabalha até lhe deram uma chance para iniciar a carreira como professora de música, o que foi bastante positivo e fez com que ela “corresse atrás do prejuízo” (sic). Já os aspectos negativos foram as exigências de pessoas leigas. De acordo com seus comentários, as exigências eram tanto de diretores e/ou coordenadores quanto de pais de alunos e, no início da carreira, ela teve dificuldades para esclarecer a estas pessoas porque algumas destas exigências não eram compatíveis com os objetivos da Educação Musical nem com as possibilidades de realização das crianças.

Como aspecto positivo, Rita destaca o seu lado questionador, sempre procurando resolver os conflitos, entender as necessidades dos alunos e melhorar seu atendimento, tendo grande preocupação com a criança, o que, para ela, é essencial. Apesar disso, diz que poderia ter sido mais questionadora e ter mostrado a importância da música na educação infantil, pois isso lhe traria melhores condições de trabalho.

### 4. Facilidades e dificuldades do início da docência

As dificuldades encontradas por Paulo, apresentadas na Tabela 5, estão vinculadas a falta de estudos e conhecimentos em relação à Educação Musical. Vários aspectos, entre eles a participação em cursos, ajudaram-no a superar as dificuldades em relação à falta de experiência e ao entendimento do papel da música nas escolas. Segundo suas próprias palavras: "teve noites de ficar sem dormir porque eu não conseguia preparar aula e não tinha mais assunto, não tinha experiência". Para superar estas dificuldades, Paulo contou com o apoio da família e participou de cursos específicos.

O período inicial da carreira de Renata também foi difícil, principalmente pela falta de infra-estrutura adequada. Segundo ela, o espaço era inadequado (não tinha uma sala especialmente para o ensino de música) e lecionar para crianças de diferentes faixas etárias na mesma turma também foi complicador. Apesar disso, pôde contar com um material apostilado

que a auxiliou na preparação das aulas e lhe deu mais segurança, pois indicava um caminho. "Era só eu desenvolver e estudar," ela disse.

As dificuldades relatadas por Rita são semelhantes às de Renata, pois também aponta falta de espaço e de material adequados. Além disso, esta professora também fala sobre a dificuldade em organizar os aspectos que gostaria de desenvolver de acordo com o tempo disponível (uma aula, um mês ou um ano, por exemplo).

### ***O professor de música e a inclusão***

Os professores de música, assim como outros profissionais da educação, estão vivenciando a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas onde atuam. Além da opinião sobre inclusão, estes professores falaram sobre os alunos incluídos, sobre o desempenho destes alunos nas aulas e sobre seu relacionamento com o grupo. Também falaram sobre como atuam com estes alunos, o que sabem sobre eles e que atitudes têm diante das dificuldades apresentadas.

#### 1. Opinião sobre inclusão

A Tabela 6 apresenta alguns destaques dos relatos dos professores em relação à inclusão escolar.

Tabela 6 - Aspectos destacados pelos participantes como parte de suas opiniões acerca da política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas de ensino regular

<b>Aspectos indicativos de concordância e benefícios da inclusão</b>
<p>Possibilidade de aprendizagem dos alunos não deficientes, em termos de atenção e respeito às necessidades dos outros (Paulo).</p> <p>Possibilidade de aprendizagem, por parte de alunos com necessidades educacionais especiais, pela exposição às condições de ensino (Renata) e ao convívio com os outros (Paulo).</p> <p>O convívio com as diferenças, já que todos têm muito que aprender e muito que ensinar (Rita)</p>
<b>Aspectos indicativos de discordância ou prejuízos da inclusão</b>
<p>Possibilidade de prejuízo para os alunos não deficientes quando da inclusão de alunos com comprometimentos graves (Renata)</p> <p>Possibilidade de prejuízo para o próprio aluno com necessidades educacionais especiais, na medida em que as escolas e os profissionais não têm condições adequadas para atendê-los (Renata e Rita)</p>



Segundo a Tabela 6, os professores disseram que concordam com as políticas de inclusão, mas apontam que ela deve ser feita com critérios, para que o aluno não seja prejudicado. Para Renata, a inclusão está muito ligada à proposta da própria escola, pois diz que "tem que ter, sim, inclusão, mas a escola tem que abrir as portas nos casos que ela pode, fechar nos casos que ela não aceita, porque vai ser ruim para o aluno". Ao falar sobre isto, a professora ressalta que escolas com uma programação mais "puxada" (sic) não são adequadas para alunos com necessidades educacionais especiais e entende que a proposta não deve ser mudada: "mudar a escola por causa de um ou dois, acho que não compensa, sei lá!". Indica que, na sua opinião, casos "gritantes" não devem ser incluídos para não comprometer o grupo, a não ser que tenham um atendimento especializado<sup>20</sup>.

A despeito de manifestar concordância com as políticas de inclusão, Renata parece indicar que não é favorável à inclusão total, entendendo que alguns alunos muito comprometidos podem ser prejudicados com isto, já que observa que algumas escolas não fazem as adaptações necessárias, principalmente no que diz respeito ao currículo. Ressalta que tendo um conteúdo complexo para cumprir, como é o caso de uma das escolas onde leciona, a inclusão fica dificultada.

Paulo parece entender a inclusão como algo favorável a todos e destaca que aqueles que não têm necessidades educacionais especiais também são beneficiados com esta proposta porque aprendem a olhar para o outro, a pensar sobre as suas necessidades e sobre as dos colegas.

A ajuda maior na educação, principalmente na inclusão, é para os outros e não apenas para os alunos que são incluídos, porque é uma questão de respeito às necessidades do outro. Quem aprende mais são os outros alunos. E, claro, no convívio com as outras pessoas, este aluno que foi incluído acaba entendendo [sic] também. (Paulo)

Paulo ressalta, no entanto, que "não adianta querer incluir e só colocar na sala. Por sorte eu tenho esta visão, mas fico imaginando quantos outros professores deixam de lado esse aluno ou esse aluno, né?". Neste caso, refere-se à necessidade que os professores têm de um respaldo, por parte da direção e da coordenação da escola, em relação às condutas adequadas diante dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Este também é um dos aspectos destacados por Rita. Segundo ela:

---

<sup>20</sup> Aqui a professora refere-se ao atendimento terapêutico e ao uso de medicação.

Pra gente receber [alunos com necessidades especiais], tem duas coisas: uma é a questão estrutural, porque senão você não consegue acolher, você recebe mas não acolhe. Acolhida é uma palavra mais calorosa, eu acho... E outra pedagógica, pro professor também: ele está preparado? Em que sentido? (...) Porque senão a gente corre o risco de não atender bem.”

Este “preparo” do professor em relação à inclusão deve, segundo ela, começar imediatamente, através de cursos, reuniões, discussões de textos, pois não é aceitável fazer tentativas e esperar para “ver como é que vai ficar” (sic). Desta forma, segundo Rita, a escola poderá prevenir que os professores tenham condutas negativas, podendo evitar, também, falas como “eu não consigo...”.

Para estes professores participantes, o ensino musical favorece a inclusão, principalmente porque é desenvolvido a partir de questões coletivas, segundo Paulo e porque favorece o aspecto lúdico, segundo Rita.

## 2. Sobre o aluno incluído: acesso a informações e reações dos professores

Segundo Paulo, a escola onde leciona tem um projeto de inclusão e os professores recebem relatórios com os dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais no início do ano letivo. Estes relatórios contêm informações clínicas e pedagógicas, que são discutidas em algumas reuniões ou conselhos de classe.

O mesmo não acontece nas escolas em que Renata atua. Na maioria das vezes, soube que teria um aluno com necessidades educacionais especiais no momento da sua aula, sem qualquer informação anterior: “fiquei sabendo de todas as formas. (...) Na maioria dos casos fico sabendo na hora, já na segunda aula. É muito raro ter uma preparação”.

Destaca que, às vezes, nem mesmo a própria escola tem informações, pois as famílias fazem as matrículas sem relatar as peculiaridades das crianças, ou seja, todos ficam sabendo no primeiro dia de aula ou no decorrer dos dias. Apesar disto, Renata diz que as escolas tentam fazer o melhor possível, entrando em contato com as famílias e com os outros profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, etc.), com o objetivo de conhecer melhor o aluno.

Rita diz que, normalmente, fica sabendo somente no primeiro dia de aula, o que, segundo ela, é uma conduta da escola.

Teve um tempo que eu cobrava [informações antecipadas sobre os alunos com necessidades especiais]. (...) Aí a coordenação teve uma fala na época: “A gente não queria já falar prá você: é assim, assim, assim...” Foi proposital. Foi um caminhar que a gente fez aqui na escola, e que aí a gente foi descobrindo algumas coisas na observação e conversando com ela [psicopedagoga](...) Mas, aí eu comecei a pensar algo que não era tão ruim assim [essa falta de informação inicial], era uma coisa boa e aí a gente começava a conversar.

A professora relata que, atualmente, tem horários regulares com a coordenação e com uma supervisora, nos quais tem oportunidade de conversar sobre estes alunos, o que, anteriormente, não ocorria, pois somente as professoras das salas tinham estas possibilidades de discussão.

Seja sabendo com antecedência ou no momento da aula, os professores entrevistados mostraram ter reações semelhantes ao saber que teriam alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas turmas regulares. As reações são de preocupação e de insegurança em relação às suas próprias condutas, ao comportamento do aluno incluído, ao envolvimento dele com os colegas e ao seu aprendizado musical:

Quando a gente fica sabendo disso é claro que é constrangedor, de imediato, porque você fala: “Meu Deus, e agora? O que é que eu vou fazer?” Mas, assim, depende muito da sensibilidade do professor, da pessoa que estiver à frente, né? Porque, assim, é uma realidade e como vai excluir? (Paulo)

Minha reação é justamente de não ser prazeroso, não atingir os objetivos, medo da criança querer sair da minha aula... Minha reação é essa : “Que que eu tenho que fazer agora, meu Deus, prá segurar esta criança junto com todo mundo e que seja prazeroso para ela?” Minha principal preocupação é essa. (Renata)

No começo, às vezes, dava pavor, eu falava: “mas eu não consigo!”. No entanto, eu falava assim: “bom, mas vamos lá! Algum retorno vai ter em algum momento”. Aí eu ficava mais no pé da coordenação, pra tentar ajudar, né? Mas eu acho que é uma coisa legal. (Rita)

O relato de Renata parece indicar que a insegurança é decorrente da falta de informações e estudo, pois acha que, muitas vezes, faz um trabalho intuitivo, o que não considera adequado.

Também foi interesse desta pesquisa saber se estes professores têm informações gerais sobre as deficiências, (causas, cuidados específicos, etc) e informações específicas sobre os próprios alunos, tais como histórico familiar, atendimentos terapêuticos, existência ou não de experiências escolares anteriores, entre outras. Apesar de ter os relatórios, Paulo não deixou claro que tipo de informações tem. Ele diz que quando sabe que vai receber um aluno com necessidades educacionais especiais na sala, de imediato pergunta qual é a deficiência e procura saber alguns detalhes sobre o aluno:

Nesse relatório vem a deficiência do aluno, só que, assim, é um relatório da escola, que a gente toma conta. Fica direto com a professora, que fica relatando tudo sobre este aluno. (...) No conselho ou no HTP eu normalmente já pergunto, eu já fico sabendo um pouquinho. (...) (Paulo)

Renata diz que, na maioria dos casos, se não for atrás da informação, não fica sabendo o que considera importante, como, por exemplo, qual é a capacidade e a perda auditiva de um aluno. Procura, também, saber quais foram as orientações passadas pelos psicólogos e/ou outros profissionais que têm contato com aquele aluno, principalmente em relação às condutas que deve ter e aos tipos de atividades que deve propor.

Eu procuro saber (...) Eu quero saber que dia a psicóloga desse aluno vai lá, se é um dia que eu não posso ir, imediatamente eu pergunto prá professora o que foi falado (...) Eu sou meio “fuçona”.

Rita diz que tem algumas informações passadas pela coordenação e que acha importante saber do histórico do aluno para entender seu comportamento e para ficar mais atenta às suas necessidades. Apesar disso, diz que a coordenação não resolve todas as suas dúvidas: “Não vou ficar esperando, sabe? Acho que não dá para esperar, é muito pouco; a minha supervisão é muito rápida, também, é pouquinho... Mas já é alguma coisa, já melhorou!”

### ***Sobre o aluno com necessidades educacionais especiais***

A Tabela 7 apresenta dados sobre o desempenho das alunas incluídas, suas facilidades e dificuldades (segundo os professores), sobre as características do planejamento das aulas de música considerando tais alunas e sobre o relacionamento com os colegas.

#### 1. Planejamento

Os professores falaram sobre o planejamento das aulas para turmas em que há alunos incluídos e a necessidade de estruturá-lo considerando as especificidades destes alunos.

Os professores consideram as necessidades daquele aluno na turma, mas, pelos dados da Tabela 7, há a suposição de que não são estas necessidades que determinam o que vai ser proposto nas aulas. Paulo mostra preocupação com o conteúdo e com os outros alunos e diz que não procura ensinar somente aquilo que será benéfico para o aluno com necessidades educacionais especiais, pois todo o grupo tem também suas necessidades e interesses e ele, professor, também tem alguns conteúdos que considera importante ensinar. Como exemplo, diz que não vai deixar de propor brincadeiras de roda só porque na sala há um aluno que é usuário de cadeira de rodas, pois entende que estas brincadeiras são importantes para o aprendizado musical.

Tabela 7 – Aspectos destacados pelos participantes considerando o aluno com necessidades educacionais especiais

<b>Aspectos</b> <b>Professor</b>	<b>Planejamento</b>	<b>Desempenho do aluno</b>	<b>Causas das facilidades e dificuldades</b>	<b>Condutas diante das dificuldades</b>	<b>Relacionamento do aluno incluído com os colegas</b>
<b>PAULO</b>	Pensa nas atividades que deseja realizar nas aulas e depois pensa no aluno	O desempenho da maioria dos alunos incluídos é satisfatório.	Facilidades são relacionadas ao desenvolvimento da percepção auditiva. As dificuldades são relativas às deficiências.	Explica novamente, faz a atividade junto com o aluno.	Não observa atitudes discriminatórias dos outros alunos e diz que eles têm um ótimo contato. Procura não interferir.
<b>RENATA</b>	O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser o foco e professor deve ficar atento às necessidades do grupo e de cada aluno.	Em aulas mais livres, o desempenho dos alunos com dificuldades é melhor do que em aulas onde a programação é mais rígida.	A motivação e o envolvimento nas atividades propostas são os motivos das facilidades. Associa dificuldades à própria programação estabelecida e às deficiências.	Não “força” os alunos. Explica novamente, procura adaptar atividades ou até excluí-las, se necessário.	Há casos de aceitação e casos de discriminação. Em todos, a professora da classe procurou manter-se neutra.
<b>RITA</b>	Não faz um planejamento específico, mas procura observar como os alunos estão desenvolvendo-se.	As alunas têm mostrado bom desempenho, principalmente na interação com o grupo e no interesse pelas atividades propostas.	O material utilizado – instrumentos, bonecos – é convidativo e facilita o desempenho. As dificuldades, principalmente de fala e de organização espacial, são decorrentes da Síndrome de Down.	Incentiva o aluno a participar da aula, mas não força esta participação. Também procura observar bastante os alunos.	Procura fazer com que os alunos se ajudem. Diz que os alunos não deficientes aceitam bem as colegas.

Paulo fez o seguinte comentário:

Eu pensava muito mais [no aluno com necessidades educacionais especiais](...) Claro que tem que pensar (...), mas eu só ficava voltado a este tipo de aluno e esquecia os outros. Hoje eu penso: “o que eu vou trabalhar?”, sem pensar no que vai ter nessa sala. Penso isso, então é isso que eu vou trabalhar. Agora sim, vem o aluno e não o aluno primeiro e depois a aula. (Paulo)

Para Renata, o professor não deve pensar somente nos alunos com necessidades educacionais especiais, mas, também, na turma na qual ele está, já que cada turma tem suas próprias características:

Penso nele [aluno com necessidades educacionais especiais] quando eu tô montando [a aula], procurando fazer mais coisas direcionadas a ele e também que todo mundo goste. (...) Penso na atividade, naquela classe, naquela criança. (..) Vou direcionando de acordo com a resposta da turma. (Renata)

Tal professora lembra de algumas situações em que apresentou atividades semelhantes para turmas diferentes e que, tanto as reações quanto os encaminhamentos foram distintos, devido aos interesses das turmas. Mesmo assim, diz que considera as necessidades educacionais especiais do aluno em questão, procurando propor atividades que o ajudarão a desenvolver suas capacidades e nas quais ele terá uma boa participação.

Rita diz que não faz distinções no planejamento de suas aulas e que usa, com frequência, a observação como elemento facilitador:

Eu não tenho feito [planejamento] específico pra elas. (...) Até eu precisava ver se tem algumas coisas que possa ajudar, mas por enquanto eu tenho feito um trabalho no todo. Então, ampliação do repertório, cantar, e como é que ela vai reagindo com aquilo, né? (...) Eu acho que a observação é tão rica, não é? Observar até onde eles estão indo, o que eles podem me dizer. (...)

## 2. Desempenho do aluno

O desempenho do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de música é uma preocupação constante e está destacado na Tabela 7. Os professores relataram sobre como observam este desempenho e sobre as possibilidades de discussão com os outros professores. Paulo destaca a percepção auditiva como um dos aspectos nos quais o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais é melhor. Ele diz:

Tinha um aluno autista (...) A percepção que ele tinha, tanto auditiva, em relação à altura do som, em relação à rítmica, em relação à duração do som, era uma coisa absurda. (...) Se fosse avaliar só por essa percepção, era um aluno dez. (...) Melhor que muitos normais. (Paulo)

De acordo com ele, o desempenho destes alunos é discutido com os outros professores em HTPC e conselhos de classe. Dependendo da necessidade, são realizadas reuniões específicas para falar sobre estes alunos, principalmente no final do ano, para discutir sobre os progressos e os encaminhamentos futuros, mas, como são poucos alunos, as discussões acabam sendo feitas nas reuniões gerais de conselhos de classe. Também existem algumas discussões informais, na sala dos professores ou em outros ambientes da escola.

Na experiência de Renata, as conversas sobre o desempenho acontecem, na maioria das vezes, informalmente. Ela procura informar os professores da sala e pede para que eles, na medida do possível, informem as famílias. Segundo ela, nas reuniões de conselho, a coordenação sempre apresenta a seguinte questão: “O que é melhor para este aluno?” O caso é discutido e são feitos os encaminhamentos. Para ela, o bom desempenho do aluno também tem relação com o trabalho de toda a escola e não de um só profissional.

Esta professora também deixa claro que o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais é melhor em aulas que ela classifica como “livres”, ou seja, aulas em que não há um rigor muito grande em relação a conteúdos e atividades; ao contrário, nestas aulas livres a professora tem condições de propor jogos, canções e explorações de instrumentos, por exemplo, de forma mais lúdica.

Para Rita, o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais é observado aula a aula e discutido com a coordenadora e com a supervisora, em horários previamente agendados e, esporadicamente, com as professoras das classes. Diz que, normalmente, as professoras têm orientações enquanto ela está ministrando suas aulas e que, até este momento, houve apenas um conselho de classe em que professores especialistas e professores das classes estiveram reunidos. Diz que as alunas com necessidades educacionais especiais deste ano têm se mostrado mais interessadas, participativas e com iniciativas que não apresentavam antes.

Ao relatar as facilidades e dificuldades dos alunos, os professores indicam que existem as facilidades e dificuldades da própria deficiência, mas também existem as facilidades e dificuldades pessoais, que dependem do histórico daquele aluno.

Facilidades... Cada caso tem uma facilidade específica. Por exemplo: deficiência auditiva, ele vai ter mais facilidade de manuseio do que na audição. Diferente do visual, se eu puser uma música do Mozart, talvez ele fique ouvindo a música inteira e se ele for mostrar qual é o tambor ele não vai saber! Cada caso vai ter a sua facilidade (...), é questão de descobrir.  
(Renata)

Depende da deficiência. (...) Estes alunos não têm tantas dificuldades em relação aos conceitos musicais. O que eles têm de dificuldade está relacionado à questão de se movimentar, (...) dificuldade de segurar uma baqueta.(...) (Paulo)<sup>21</sup>

Acho que é do desenvolvimento delas, mesmo. Acredito que isso faça parte [da deficiência], né? Ter menos fala...E também a questão de se perceber mais (...) Eu acho que é um pouco delas isso, que a gente pode ajudar a ir desenvolvendo, né? (Rita)

Paulo parece fazer uma generalização quando diz que as facilidades estão relacionadas à percepção auditiva e as dificuldades relacionadas às questões motoras. Para ele, a maioria dos seus alunos com necessidades educacionais especiais responde bem aos estímulos sonoros e identifica timbres, ritmos, acordes e outras características do som.

### 3. Causas das facilidades e das dificuldades

No comentário sobre as causas das facilidades e dificuldades do aluno com necessidades educacionais especiais na aula de música, as opiniões dos professores são um pouco diferentes.

Paulo parece atribuir ao aluno as causas das facilidades:

Não sei lhe dizer precisamente. (...) Os alunos que têm uma deficiência são mais resguardados, eles não são abertos. (...) O fato de ser um pouco mais resguardado... acaba ouvindo mais, acaba vendo mais as coisas, acaba observando mais as coisas. Então isso acaba facilitando. Isso é o que eu acho, não sei...

Pelas afirmações de Renata e Rita, as causas das facilidades podem não estar centradas no aluno, mas nas condutas dos professores:

Acho que é porque motivou, envolveu e fez uma coisa que tava ao alcance dele resolver. (...) Se você motiva, se você envolve...a criança devolve, em qualquer caso, inclusive nos deficientes.(Renata)

Eu acho que é porque elas estão gostando. Vê o instrumento, quer mexer, quer tocar, quer se envolver... Os bonecos, quando a gente tá lá com a nossa música, cantando e tudo... No mais eu tenho observado isso. (Rita)

Para Paulo, o comportamento resguardado faz com que o aluno seja mais observador e, conseqüentemente, tenha facilidades nas aulas. Segundo Renata, a maneira como cada

---

<sup>21</sup> Quando fala sobre as dificuldades, Paulo fica restrito às questões motoras. A pesquisadora questiona se há casos de alunos com dificuldades cognitivas, ou seja, com deficiência mental e ele fala que, em algumas situações precisa retomar a explicação da atividade que foi proposta porque “o processo deles é um pouquinho mais lento.”



professor incentiva o aluno a participar da aula está diretamente ligada ao desempenho que este aluno vai ter. Rita relata que o uso do instrumento por parte das alunas tem sido uma facilidade, o qual permite o maior envolvimento delas na aula.

Em relação às dificuldades, Paulo e Renata disseram que cada pessoa é uma: existem dificuldades comuns aos deficientes físicos, como dificuldades de locomoção, por exemplo, mas existem dificuldades que dizem respeito à própria pessoa, dificuldades estas que não são passíveis de generalização. Rita entende que as dificuldades de fala e de organização especial que observa nas alunas são decorrentes da Síndrome de Down, mas também diz que percebe avanços nas atividades que propõe. Paulo enfatiza que os profissionais devem tomar cuidado com as palavras *dificuldade* e *deficiência*, ficando atentos às pequenas conquistas dos alunos.

#### 4. Condutas diante das dificuldades

Considerando os relatos dos professores e os destaques da Tabela 7, as condutas quando os alunos apresentam dificuldades são semelhantes e não dizem respeito somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. É interessante destacar que os professores mencionaram o fato de não forçar um aluno a participar de uma ou outra atividade, para que isto não gere desconforto e faça com que o aluno deixe de gostar das aulas de música. Eles respeitam o ritmo de aprendizagem de cada um, ficando atentos às necessidades dos alunos:

Explico novamente (...) Acabo fazendo junto com eles. Tem um aluno que não gosta muito de ficar sentado (...) Então eu deixo um pouco livre pra ele, (...) porque também não adianta ficar forçando. (...) Eu acho que cada um tem o seu tempo. (Paulo)

Tento adaptar, ver outra opção, nem sei se são as mais corretas. (...) Tem uma coisa que eu não faço que é forçar (...), às vezes até com aluno “normal”. (...) Eu penso aquilo: “Tá ouvindo, uma hora vai...” (Renata)

Olha, eu tenho incentivado, pra ver se ela vai participar mais um pouco...Em uma das aulas, uma das meninas recusou-se a participar da roda e quis desenhar. Nesse momento eu achei que poderia deixá-la (...) Mas eu não sei dizer pra você se aquilo que eu tava fazendo seria correto ou não. Eu falei assim: “vamos deixar que ela vá desenhar, que eu acho que pode ser uma coisa que ela queira fazer, diferente”. E isso, prá mim, não vai me “Ah, tem que fazer isso que eu propus, que é isso...” Ela tá num outro momento, vamos sentar e ver o que ela quer fazer. Então ela foi desenhar. (Rita)

#### 5. Relacionamento do aluno com necessidades educacionais especiais com o grupo

É interessante apontar a semelhança entre as opiniões dos professores a respeito do entrosamento do aluno com necessidades educacionais especiais com os outros alunos da sua

turma. Para eles, as crianças são bastante abertas e recebem bem o colega com necessidades educacionais especiais:

Eles têm uma relação muito legal. As crianças gostam muito de ficar perto, não é que excluem. Isso é muito legal, eu não tenho que interferir nisso. (Paulo)

Já vi casos de excelente aceitação e amizade profunda e casos de discriminação. (...) Em nenhum dos casos houve motivação do professor, houve neutralidade (...) Nem falou: “Olha, essa amiguinha é diferente...”. (...) Acho que a criança tem que sentir e perceber natural, do que a gente já fazer um pré-conceito antes da hora. (Renata)

Não percebi nada de discriminação, pelo menos na minha aula, não. Eu tenho conversado com eles, explicado a importância de ajudá-las... Pelo menos até aqui está tudo ok. (...) Mas eles percebem que elas têm algumas dificuldades, mas acho que a gente tem feito esse caminhar aí de tentar conciliar as coisas para ser bem positivo. (Rita)

De acordo com os relatos de Paulo e Renata, o professor não deve interferir, permitindo que os alunos se conheçam sem idéias pré-concebidas e possam conviver sem grandes problemas.

### ***Objetivos no ensino de música***

Na sua atuação docente, os professores têm seus objetivos pautados em suas concepções e nas propostas das escolas onde lecionam. Apesar de terem realidades diferentes, os objetivos destes professores são semelhantes, pois buscam o desenvolvimento da percepção auditiva e o prazer pela música, procurando programar aulas prazerosas, utilizando jogos, brincadeiras, canções, explorações de instrumentos e apreciação de obras musicais. Também é preocupação dos professores proporcionar o envolvimento dos alunos e fazê-los apreciar esta arte.

Renata destaca que:

o [objetivo] geral seria estimular o prazer pela música, estimular a percepção, o ouvir e principalmente fazer com que eles gostem daquilo que eu estou fazendo. Meu objetivo principal é eu chegar na sala e eles falarem assim: “Oba!”

Considerando o prazer que a aula de música deve proporcionar, Paulo diz que ouviu de muitos alunos: “Eu gosto de música, mas não gosto da aula de música”, o que sempre o incomodou. Por isso, procura fazer com que a aula seja agradável para todos. Rita ressalta a importância dos aspectos vocal e corporal:

Trabalhar a importância da voz com eles, como um instrumento, eu gosto muito, mas eu acho que em música é legal, até para perceber a coisa da corporeidade (...), a dança de roda, a brincadeira cantada com eles...E falta isso, né? Na aula de música, eu acho que isso é importante, não pode faltar.

Mesmo tendo empenho constante, os professores reconhecem que não atingem totalmente seus objetivos, ainda que tenham bons resultados: Paulo, por exemplo, diz que não atinge tanto os objetivos quanto gostaria e Renata estima que atinja 80% dos objetivos, embora nenhum deles disponha de uma avaliação quantitativa e precisa.

Também é semelhante o entendimento de que existem objetivos específicos da Educação Musical. Neste aspecto, os professores destacam os objetivos referentes à leitura e escrita de notas ou de ritmos e aos elementos da música: afinação, melodia, timbre, duração, intensidade, etc. Renata reforça a importância destes objetivos específicos, dizendo que “existem algumas coisas que são só minhas.” Rita também destacou a importância da escolha do repertório, por exemplo, para que as vivências não fiquem restritas ao que é veiculado pela mídia:

Se for deixar para o professor [da classe] pesquisar, ele pesquisa mais o que está na mídia, a gente vai por outro caminho (...) O professor nessa área [música], às vezes, consegue pesquisar melhor. (Rita)

Considerando a relação dos objetivos da Educação Musical com os objetivos da escola, é possível observar que as verbalizações dos professores são diferentes, pois Renata diz que, nas escolas onde trabalha, a relação é muito estreita, já que existem materiais e atividades comuns (indicados nas apostilas) e uma supervisão constante da coordenação neste sentido. Rita diz que a escola incentiva a realização de projetos em parceria, nos quais alguns objetivos são comuns e Paulo diz que, na sua experiência, não há esta relação e ele procura selecionar os objetivos que acredita serem importantes para o aprendizado musical. Ainda assim, os professores dizem que existem objetivos que são específicos da Educação Musical, os quais devem ser mantidos, mesmo que sejam realizados projetos em parceria com outros professores:

Eu também acredito nisso [trabalhos em conjunto] (...), mas além da gente trabalhar projetos com ela, um caminhar junto, que eu acho que aí vai ter muito mais significado e não fica de um, de outro o projeto, fica um projeto de todos e é uma coisa muito mais significativa para a criança, mas têm outras em que a gente tem específico na área de música, que eu acho que não deve deixar (...). Têm coisas específicas de música pra gente trabalhar com eles, preparar, né?” (Rita)

## **B) Informações obtidas por meio de observações de desempenho dos participantes em sala de aula**

Serão apresentadas, a seguir, informações obtidas a partir das observações de desempenho dos professores, realizadas em sala de aula e relativas às classes de comportamentos selecionadas, conforme definição constante da Tabela 2 (pág. 17). Os dados referentes às atividades realizadas nas aulas serão apresentados individualmente, para cada um dos participantes do estudo. Em seguida, serão feitas as considerações a respeito das classes de comportamentos examinadas.

### *Atividades realizadas nas aulas observadas*

#### 1. Professor Paulo

A Tabela 8 indica as datas das aulas observadas e uma síntese das atividades realizadas<sup>22</sup> pelo professor de música nas turmas de 2<sup>a</sup>. e de 3<sup>a</sup>. série<sup>23</sup>, das quais faziam parte, respectivamente, as alunas Sara e Cássia. Uma descrição pormenorizada de cada uma das aulas observadas, em termos de seqüência de atividades e procedimentos, é apresentada, após a tabela.

A partir dos dados apresentados nesta tabela, é possível notar que algumas das atividades observadas foram realizadas em ambas as turmas, como, por exemplo, as feitas no dia 16/11, em virtude da proximidade do Dia da Bandeira. Além disso, há a atividade de chamada dos alunos que, conforme relato do professor, é uma atividade que está presente praticamente em todas as aulas e foi efetivamente observada nos dias 28/09, 19/10 e 23/11.

O relato do professor também apresentou dados sobre a existência de uma rotina nas aulas, em função de um padrão de seqüência de atividades, o que foi constatado na observação. Nas aulas observadas, Paulo iniciou, sempre, com a chamada ou com uma explicação sobre o que seria realizado, e só então apresentou a atividade propriamente dita.

---

<sup>22</sup> Todas as atividades foram nomeadas pela pesquisadora.

<sup>23</sup> As aulas ocorreram no mesmo dia da semana, o que permitiu a observação da pesquisadora em ambas as situações.

Tabela 8: Atividades realizadas por Paulo nas aulas de música observadas

DATAS	ATIVIDADES	
	2 <sup>a</sup> . série	3 <sup>a</sup> . série
28/09/2004	Chamada com nomes de instrumentos Pares sonoros Ciranda (apreciação da música) Aquecimento vocal Ensino da letra e da melodia da música apreciada Ciranda (canto).	Aula não observada
19/10/2004	Chamada Criação coletiva de uma história Explicação sobre as diferenças entre melodia e harmonia	Chamada Quatro Estações (jogo de apreciação) Parlenda (canto)
16/11/2004	Explicação sobre a importância dos hinos Aquecimento vocal Hino da Bandeira (atividade rítmica com letra e canto) Gravação da voz dos alunos	Explicação sobre a importância dos hinos Aquecimento vocal Hino da Bandeira (atividade rítmica com letra e canto) Chamada
23/11/2004	Chamada Som e movimento Avaliação	Chamada Atividade rítmica Avaliação

As aulas observadas, cujas atividades estão apresentadas na Tabela 8, foram assim realizadas:

28/09/2004

*Segunda série* - A aula foi iniciada com a chamada: o professor disse o nome de um aluno e este, ao invés de responder “presente”, respondeu com nomes de instrumentos; assim foi feito com todos. Em seguida, Paulo distribuiu pelo chão da sala potes de filme fotográfico, cada um deles contendo um tipo de elemento (feijão, clips, pedrinhas, arroz, botões, etc.) e entregou outros potes idênticos aos alunos. Explicou a atividade, identificada aqui como “Pares sonoros”: os alunos tiveram que localizar os potes com o mesmo conteúdo, por meio dos sons que eles produziam, formando pares. Depois desta atividade, o professor colocou uma gravação da música “Ciranda”<sup>24</sup> para os alunos ouvirem e fez comentários a respeito da letra, da voz da cantora e outros detalhes da música. Na sequência, utilizou o violão para o aquecimento vocal. A aula foi encerrada com todos cantando “Ciranda”.

*Terceira série*: a aula não foi observada porque a aluna Cássia faltou.

<sup>24</sup> No Apêndice 4 está a lista com referências sobre as músicas utilizadas pelos professores nas aulas observadas em relação às quais foi possível encontrar informações.

19/10/2004

*Segunda série:* Assim como na aula anterior, esta também foi iniciada com a chamada: cada aluno, ao ser chamado pelo professor, disse o nome de algum instrumento musical. Na seqüência, Paulo conduziu a criação coletiva de uma história. Todos os alunos ficaram sentados em roda e o professor entregou um chocalho que foi passado de mão em mão. Paulo começou a atividade falando “Era uma vez...”. Conforme o chocalho era passado, cada aluno contribuía para a criação da história. Depois que a história foi criada, o professor fez uma melodia para a letra e solicitou que os alunos a cantassem, na ordem correta e na ordem inversa dos fatos. Os alunos também foram solicitados a contar a história com gestos e movimentos corporais. Depois, o professor deu alguns esclarecimentos sobre harmonia e melodia<sup>25</sup>, usando as músicas “Aquarela” e “Ciranda” como exemplo. Todos cantaram “Ciranda”, após algumas indicações do professor em relação à postura ideal para o canto, e a aula foi encerrada.

*Terceira série:* Após a acomodação dos alunos na sala de música e a chamada, Paulo explicou a atividade de apreciação da música “As Quatro Estações”. Colocou, em quatro pontos da sala, fichas com os nomes das estações do ano e mostrou pequenos trechos desta música para os alunos ouvirem, identificarem e deslocarem-se para o ponto correspondente. Ao final, apresentou a resposta correta, colocando os trechos ouvidos anteriormente e dizendo os nomes das respectivas partes. Em seguida, todos cantaram uma parlenda<sup>26</sup>, a qual já tinha sido cantada em aulas anteriores. O professor retomou a letra e dividiu as partes da música entre o grupo de meninas e o grupo de meninos. Cantaram algumas vezes, com orientações do professor a respeito da letra e da afinação e a aula terminou.

16/11/2004

*Segunda série:* O professor escreveu a letra do “Hino da Bandeira” na lousa e falou com os alunos sobre as estrofes, o estribilho e sobre a importância dos hinos pátrios. Fez alguns exercícios de aquecimento vocal, tais como alongamentos, exercícios de respiração e de articulação e todos cantaram o Hino. Na chamada, pediu a cada aluno que dissesse um verso

<sup>25</sup> Segundo o Dicionário de Música organizado por ISAACS e MARTIN (1985), HARMONIA é o “aspecto da música onde se estuda a combinação de notas soando simultaneamente” (p. 163) e MELODIA é a “sucessão de notas formando um desenho característico e, por vezes, um padrão rítmico e harmônico reconhecível.” (p. 233)

<sup>26</sup> A *parlenda* é uma maneira de entreter, acalmar e divertir as crianças e até mesmo para escolher quem vai começar o jogo ou nela tomar parte. É uma cantilena ou lengalenga como: "Amanhã é Domingo,/ Pé de cachimbo;/ Galo monteiro/ Pisou na areia/ A areia é fina/ Que deu no sino/ O sino é de prata/ Que deu na barata/ A barata é de ouro/ Que deu no besouro/ O besouro é valente/ Que deu no tenente/ O tenente é mofino/ Que deu no menino. Informação retirada do Dicionário de Folclore para Estudantes, disponível em [www.soutomaior.eti.br](http://www.soutomaior.eti.br), acessado em 18/08/2006.

do hino. Encerrou a aula com a atividade de gravação das vozes dos alunos: todos foram chamados, um a um, para dizer o nome da escola. Após a participação de todos, a gravação foi ouvida e eles identificaram suas vozes.

*Terceira série:* Nesta aula, Paulo desenvolveu as atividades referentes ao Hino da Bandeira, assim como fez com a segunda série. Não realizou, contudo, a gravação das vozes.

23/11/2004

*Segunda série:* Nesta aula, a chamada dos alunos foi feita com nomes de cantores: cada aluno, ao ser chamado pelo professor, teve que dizer o nome de um cantor ou cantora. O professor apresentou a atividade “Som e movimento”, fazendo a associação entre timbres instrumentais e movimentos corporais. Ao ouvir o som do tambor, os alunos deveriam andar para frente; ao som do pandeiro, os alunos deveriam deslocar-se para trás; andavam de lado ao ouvir o som do chocalho; agachavam quando Paulo tocava na lateral do tambor. O professor fez a atividade com todos os alunos e depois em grupos, considerando-a como uma avaliação. Comentou com os alunos seu ponto de vista sobre os desempenhos (avaliação final) e encerrou a aula.

*Terceira série:* Nesta aula, a chamada dos alunos foi feita como de costume, ou seja, com cada um dizendo o nome de um instrumento ao ser chamado. A “Atividade rítmica” foi realizada com todos os alunos em roda (em pé). Eles foram instruídos a andar conforme a marcação do tambor, na seguinte seqüência - 4 passos para frente, 4 passos para trás, 2 passos para frente, 2 passos para trás. Paulo escreveu na lousa algumas figuras rítmicas, fazendo uma relação delas com a atividade realizada pelos alunos. Assim como fez com a segunda série, repetiu a atividade em pequenos grupos, para a avaliação final.

## 2. Professora Renata

A Tabela 9 indica as datas das aulas observadas e a síntese das atividades realizadas por esta professora de música nas aulas com turma formada pelos alunos dos Grupos 4 e 5<sup>27</sup>. Também estão discriminadas, na Tabela, as aulas que foram filmadas.

---

<sup>27</sup> Denominação utilizada pela escola pesquisada: Grupo 4 – composto por crianças com cinco anos de idade; Grupo 5 - composto por crianças com seis anos de idade. Jéssica, a aluna com necessidades educacionais especiais, faz parte do Grupo 5.

Tabela 9: Atividades realizadas por Renata nas aulas de música observadas

<b>DATAS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>22/03/2005</b>	Bom dia! (Canção de entrada) Cacuriá (Dança de roda) Tanto que chorei/ Zabelinha tecedeira (Canções) Discriminação de altura e timbre com sinos Ku tschi tschi (Dança) Finalização
<b>05/04/2005</b>	Bom dia! (Canção de entrada) Ku tschi tschi (Dança) Canção para o Dia das Mães Finalização
<b>12/04/2005</b>	Canção de entrada: Bom dia! Canção para o Dia das Mães Ku tschi tschi (Dança) Canção: Tanto que chorei/ Zabelinha tecedeira
<b>10/05/2005</b>	Bom dia! (Canção de entrada) História da figueira (cantada) Cacuriá (Dança de roda) Finalização
<b>07/06/2005</b>	Crianças famosas: Tchaikowsky Atividade com música da Suíte Quebra Nozes Dança com música caipira Finalização
<b>09/08/2005*</b>	Bom dia! (Canção de entrada) A Viuvinha (Atividade rítmica) Tumba lelê (Canção) Brincadeira da estátua Finalização
<b>16/08/2005*</b>	Bom dia! (Canção de entrada) O castelo (Canção) Apresentação e exploração de instrumentos O Anel (Canção) Finalização
<b>23/08/2005*</b>	Bom dia! (Canção de entrada) La Raspa (Dança) Samba Lelê (Canção) Jogo de adivinhação Finalização
<b>30/08/2005*</b>	Bom dia! (Canção) Roda Pião (Canção) Jogo de adivinhação Lá naquele morro (Brincadeira de roda) Finalização

\*aulas que foram registradas em vídeo

De acordo com a Tabela 9, é possível notar a regularidade de algumas atividades, como a canção de entrada e a finalização das aulas, bem como evidências da preocupação da professora Renata, indicada na entrevista, em conduzir atividades diversificadas, que estimulem diferentes aspectos do aprendizado musical.



As aulas observadas foram assim desenvolvidas:

*22/03/2005*

A professora organizou a sala de aula, afastando mesas e cadeiras grandes e arrumou as cadeiras pequenas em roda. Solicitou que os alunos se sentassem e iniciou as atividades com Bom Dia! (canção de entrada). Para a realização desta atividade, a professora formou duplas com os alunos e disse para todos cumprimentarem o amigo, finalizando com um abraço, seguindo a letra da canção. As duplas foram trocadas e a canção foi repetida duas ou três vezes. Em seguida, retomou a música Cacuriá, utilizada em outras aulas, para os alunos dançarem em roda. Todos formaram uma roda e dançaram livremente. As crianças revezaram-se no centro da roda, de acordo com a letra da música e depois retornaram aos seus lugares. Renata distribuiu lençinhos de pano, para o canto de Tanto que chorei/ Zabelinha tecedeira; estes lenços foram movimentados conforme a letra da canção. Finalizada esta atividade, Renata realizou um jogo de discriminação de altura e timbre com sinos: ela mostrou dois sinos aos alunos e perguntou se os sons que produziam eram iguais. Os alunos identificaram as diferenças de altura e intensidade e manusearam os sinos dizendo uma parlenda. A dança com a música Ku tschi tschi, também conhecida dos alunos, foi realizada da seguinte maneira: em determinado trecho da música, alunos deslocaram-se livremente pelo espaço, sendo que cada um escolheu um personagem para representar (bombeiro, policial, cowboy, etc); no refrão da música, todos procuraram um par e bateram palmas no ritmo. A finalização da aula foi o momento de relaxamento; a professora pediu para os alunos acomodarem-se nas cadeiras, colocou a gravação de uma música lenta e trouxe James, um pássaro de pelúcia, que fez carinho em todos.

*05/04/2005*

Esta aula foi iniciada e finalizada da mesma maneira que a aula do dia 22/03. Após a canção de entrada, Renata fez a dança com a música Ku tschi tschi, com algumas modificações, utilizando instrumentos de pequena percussão e solicitando diferentes movimentos. Antes de distribuir os instrumentos entre os alunos, Renata mostrou um por um, lembrando seus nomes e timbres. Explicou a nova movimentação e realizou a dança diversas vezes, chamando a atenção dos alunos para o ritmo do refrão, que foi feito com os instrumentos. Isto ocorreu porque esta atividade estava sendo preparada para ser apresentada na Feira de Artes da escola. Feita a dança, todos se sentaram e a professora apresentou a Canção do Dia das Mães, com o apoio de gravação. A letra foi ensinada aos alunos.

*12/04/2005*

A preocupação maior de Renata nesta aula foi de ensaiar com os alunos as danças e canções que seriam apresentadas na Feira de Artes e no Dia das Mães. O início também foi com a canção Bom dia!. Depois, todos cantaram a música para o Dia das Mães. A professora precisou retomar a letra, pois muitos alunos não estavam lembrando-a por inteiro. Em seguida, Renata organizou os alunos em duplas para a dança com a música Ku tschi tschi e distribuiu os instrumentos. A dança foi feita várias vezes, para esclarecer as dúvidas dos alunos em relação à movimentação e ao uso dos instrumentos. Feito isto, os instrumentos foram guardados e todos se sentaram nas cadeiras para ensaiar Tanto que chorei/Zabelinha tecedeira, com os lencinhos. Todo o material foi guardado e a aula foi finalizada.

*10/05/2005*

Novamente a aula foi iniciada com a canção de entrada. Depois, Renata contou a estória da Figueira (do folclore brasileiro) para os alunos, que estavam sentados nas cadeiras, formando uma roda. A história é sobre uma menina que vivia com o pai e a madrasta. A professora, no decorrer da história, fez perguntas aos alunos e pediu comentários a respeito da situação descrita. Após terminá-la, pôs um CD com a gravação da mesma para tocar. Enquanto ouviram a canção, a professora pediu para os alunos cantarem alguns trechos, que se repetiram no decorrer da música. Em seguida, todos fizeram a dança com a música Cacuriá, como na aula do dia 22/03/05. Para finalizar a aula, Renata fez o relaxamento com James (pássaro de pelúcia).

*07/06/2005*

Após a canção de entrada, Renata retomou com os alunos o livro sobre a infância do compositor B. Tchaikovsky<sup>28</sup>, que já havia sido mostrado aos alunos em aulas anteriores. Terminada a história, a professora explicou a atividade seguinte, em que os alunos, organizados em dois grupos, tocaram chocalhos (potinhos com feijão para um grupo e potinhos com arroz pra outro) de acordo com seu comando e acompanhando uma gravação de um trecho da Suíte Quebra Nozes. No decorrer da música, Renata indicou qual grupo deveria tocar, virando-se para um deles e movimentando o chocalho correspondente ao grupo. Depois, Renata recolheu os potes e conduziu uma dança com a mesma música, indicando os movimentos que deveriam ser realizados. Feito isto, mostrou uma música caipira e sugeriu

---

<sup>28</sup> Este livro faz parte da coleção “Crianças Famosas” - Callis Editora

aos alunos que dançassem em pares, conforme a letra. Isto foi feito algumas vezes e depois a aula foi finalizada com o relaxamento realizado com a utilização do pássaro de pelúcia.

*09/08/2005(aula registrada em vídeo)*

Todos cantaram a canção de entrada e depois fizeram uma atividade rítmica com a canção A Viuvinha. Nesta atividade, foi utilizada uma bola que foi passada de mão em mão, conforme o andamento da música (rápido ou lento). Depois, a professora mostrou alguns instrumentos, pediu que os alunos os nomeassem e escolhessem para cantar e tocar Tumba lelê, em momentos da música determinados por ela. Foi utilizada uma gravação instrumental desta música, para que os alunos cantassem, sempre estimulados pela professora. Em seguida, foi realizada a brincadeira de estátua: a professora solicitou que os alunos fizessem estátuas de pessoas tocando instrumentos, nos momentos em que a música fosse interrompida. Como em outras aulas, esta também foi finalizada com o boneco James.

*16/08/2005(aula registrada em vídeo)*

Feita a canção de entrada, a professora contou uma história referente à canção O Castelo. Depois, todos ouviram a gravação desta canção e fizeram um acompanhamento rítmico com chocalhos. Terminada a canção, Renata mostrou o cabuletê, instrumento de percussão, que foi manuseado e explorado por todos os alunos. A professora guardou o instrumento e retomou a canção O Anel, que todos cantaram fazendo alguns movimentos com conchinhas, distribuídas pela professora. Novamente, a aula foi finalizada com relaxamento, utilizando o boneco James.

*23/08/2005(aula registrada em vídeo)*

Após a canção de entrada, Renata mostrou aos alunos uma marionete de pássaro, chamada Garibaldi, que “apresentou” uma dança com a música La Raspa. Os alunos observaram o boneco dançando e depois dançaram também, fazendo os mesmos movimentos. Conversou com os alunos sobre o Dia do Folclore e contou uma história sobre a canção Samba Lelê, colocando uma gravação da mesma para todos ouvirem. Distribuiu os chocalhos e colocou novamente a gravação de Samba Lelê, desta vez pedindo aos alunos que tocassem o instrumento no refrão. Em seguida, a professora utilizou a flauta doce, tocando diferentes melodias de músicas conhecidas (Parabéns a você, Cai, cai balão, O Anel, etc) para os alunos adivinharem, da seguinte maneira: antes de tocar a música, Renata dizia quem deveria

adivinhá-la; tocava uma melodia e o aluno escolhido dizia o nome dela. Finalizou a aula com James.

*30/08/2005(aula registrada em vídeo)*

Está aula foi realizada em uma outra sala de aula, pois a sala de artes estava ocupada. Todos cantaram Bom dia! em duplas, como de costume. Depois, a professora conversou com os alunos sobre o pião, brinquedo tradicional brasileiro. Feito isto, colocou uma gravação da canção Roda Pião para todos ouvirem. Eles cantaram, dançaram e usaram chocalhos em alguns trechos desta música. Fizeram, então, o jogo de adivinhação, como na aula do dia 23/08. Em seguida foi feita uma brincadeira de roda, com a música Lá naquele morro: na primeira parte, todas as crianças cantaram a canção, imitando o efeito de um eco. Na segunda parte, todos dançaram, em roda, seguindo as movimentações sugeridas pela letra. Em um determinado momento da canção, a letra sugere que uma pessoa entre na roda e seja o pastor; Renata solicitou que o aluno que fosse o pastor escolhesse outro para substituí-lo, seguindo as sugestões da letra de ficar dentro ou fora da roda. Depois disso, Renata mostrou James, colocou a música deste brinquedo e encerrou a aula.

### 3. Professora Rita

Foram observadas cinco (5) aulas de música ministradas para as turmas de Fase 3 – com cerca de dezoito (18) alunos de quatro (4) anos – e para a Fase 4 – com cerca de quinze (15) alunos de cinco (5) anos. As datas das aulas observadas e a síntese das atividades estão apresentadas na Tabela 10.

As aulas e as atividades indicadas na Tabela 10 foram assim desenvolvidas<sup>29</sup>:

*11/08/2005*

Todos os alunos da Fase 3 e da Fase 4 foram reunidos no pátio da escola, para o ensaio da festa do Dia dos Pais. Rita utilizou o teclado e tocou a canção Boa tarde!, para todos cantarem e ficarem sentados no chão. Mostrou uma boneca chamada Ana Maria, cantou sua canção, e lembrou aos alunos o motivo daquele ensaio. Com o auxílio de outra professora, retomou a programação para o momento da festa e ensaiou todas as três canções.

---

<sup>29</sup> A descrição está apresentada conforme o horário das aulas. Na maioria das vezes, a aula da Fase 4 ocorreu antes da aula da F3.

Tabela 10 – Atividades realizadas por Rita nas aulas de música observadas

DATAS	ATIVIDADES	
	Fase 3	Fase 4
11/08/2005	Ensaio para comemoração do Dia dos Pais	
18/08/2005	Preparação para o início da aula Boa Tarde! e Como Vai? (canções de entrada) Apresentação de várias canções com materiais diversos	Preparação para o início da aula Boa Tarde! e Como Vai? (canções de entrada) Apresentação de várias canções com materiais diversos Finalização
01/09/2005	Preparação para o início da aula Boa Tarde! e Como Vai? (canções de entrada) Exploração da altura dos sons Atividade rítmica com sons do corpo Brincadeira – O seu mestre mandou... Canção do Marinheiro Exploração do teclado Finalização	Preparação para o início da aula Boa Tarde! e Como Vai? (canções de entrada) Adivinhe se puder Vídeos: Pedro e o Lobo; Terra da Música Finalização
08/09/2005	Preparação para o início da aula Apresentação de várias canções com materiais diversos Boa Tarde! e Como Vai? (canções de entrada) Adivinhe se puder Tindolelê - Brincadeira de roda Finalização	Atenção, concentração Boa Tarde! e Como Vai? (canções de entrada) Apresentação de várias canções com materiais diversos Adivinhe se puder Tindolelê - Brincadeira de roda Finalização
15/09/2005*	Encontro com avós (atividade não observada)	Boa Tarde! e Como Vai? (canções de entrada) O Sabiá e Meu Chapéu (Canções) Atividade de apreciação Finalização
22/09/2005	Preparação para o início da aula Boa Tarde! e Como Vai? (canções de entrada) Apresentação de várias canções com materiais diversos	Encontro com avós (atividade não observada)

\* aula registrada em vídeo

Continuação da descrição das aulas observadas

18/08/2005

*Fase 4* – No corredor em frente à sala de música, a professora conversou com os alunos e pediu que eles se preparassem para entrar na “nave espacial”. Eles colocaram cinto de segurança, capacete, cotoveleiras, luvas e outros equipamentos imaginários. Aos poucos, todos ficaram organizados, atentos e a professora chamou um por um para entrar na “nave”, ou seja, na sala de música. Neste momento, a professora também antecipou algumas atividades que seriam realizadas na aula. Após a entrada, todos se sentaram em roda, no tapete

da sala e Rita utilizou o violão para cantar as canções de entrada: Boa tarde! e Como vai?, conhecidas dos alunos. Na canção Como vai?, eles deram-se as mãos e cumprimentaram-se enquanto cantavam. Depois, Rita pôs um chapéu colorido, “transformando-se” em Chico Pança (personagem criada por ela) e começou a contar uma história utilizando um livro com figuras de animais. Conforme o desenrolar da história, Rita foi mostrando gravações de algumas músicas do folclore brasileiro, tais como Ciranda - cirandinha, Trem de ferro e Canção da barata e os alunos participaram cantando as canções. Ao mostrar a Canção do jacaré, Rita deixou que todos manuseassem um jacaré de brinquedo. Finalizada a história, a professora solicitou que todos mudassem de lugar, ficando em frente à parede da sala. onde projetou alguns desenhos, relacionados a outras canções do folclore brasileiro. Conforme os desenhos foram mostrados, os alunos foram estimulados a cantar. Esta foi a última atividade.

*Fase 3* – Rita foi buscar os alunos na sala de aula e fez a mesma preparação inicial: assim como na Fase 4, utilizou o violão para as canções de entrada. Depois, cantou, com os alunos, as canções Brincando, cuja letra indica alguns movimentos com a boca (sugerindo um aquecimento vocal) e ‘Bagadalá, utilizando uma gravação como apoio. Enquanto cantavam Bagadalá, os alunos foram passando uma varinha de madeira, como se fosse a varinha mágica da música. Feito isto, a professora pôs seu chapéu colorido (como Chico Pança) e apresentou o João Caçador (um dedochê). Contou a história do João e mostrou uma música relacionada a ela. Em seguida, mostrou a boneca Ana Maria e sua música. Utilizou a boneca para apresentar outras canções e para falar sobre a projeção dos desenhos. A primeira canção foi Sopa do Nenê, que foi cantada com o apoio de uma grande colher de pau, passada de mão em mão. Depois foram executadas diversas canções folclóricas, com o apoio dos desenhos projetados. Para finalizar, Rita pediu que todos fizessem uma fila e fossem para a sala de aula.

*01/09/2005*

*Fase 4* – O início da aula foi semelhante ao da aula do dia 18/08, com uma preparação dos alunos fora da sala de música. Ao entrar na sala de música, os alunos notaram o teclado e a professora aproveitou para mostrar-lhes as diferenças entre os sons graves, médios e agudos e também a diferença entre os sons das teclas pretas e brancas, porque os alunos a questionaram sobre isso. Após esta demonstração, Rita tocou as canções de entrada e todos cantaram juntos. Desenvolveu, depois, uma atividade rítmica com sons do corpo: com o apoio de uma música instrumental, a professora sugeriu alguns batimentos corporais (palmas, mãos nas coxas, mãos

nos ombros, etc), acompanhando a pulsação<sup>30</sup> da música e todos os alunos imitaram seus movimentos. A mesma música foi utilizada para a realização da brincadeira O seu mestre mandou...: nesta atividade, um aluno por vez sugeriu os batimentos, sendo imitado pelos outros. Depois de fazer a brincadeira algumas vezes, Rita utilizou uma marionete de marinheiro e colocou uma música referente a ele para todos ouvirem e manusearem a marionete. Em seguida, convidou os alunos para explorarem o teclado: um por vez foi chamado para mexer livremente neste instrumento. Para finalizar, Rita tocou uma canção de despedida no teclado.

*Fase 3* – Rita foi buscá-los na sala de aula e reforçou alguns combinados, principalmente aqueles referentes aos comportamentos adequados durante a aula de música. Ainda na sala deles, disse o que seria realizado na aula. Todos foram para a sala de música em fila e sentaram-se no tapete. Na parede da sala, Rita colocou várias figuras de animais tocando os instrumentos da orquestra e pediu para os alunos cantarem as canções de entrada para estas figuras. Em seguida, utilizou a música Que som é esse? para a realização da brincadeira Adivinhe se puder. Em determinados momentos da música, fez pausas e perguntou aos alunos qual instrumento estava sendo executado, usando as figuras como referência. Depois, organizou os alunos novamente e mostrou dois desenhos animados: Pedro e o Lobo, baseado em uma história russa musicada por S. Prokofiev, na qual os personagens são representados por instrumentos da orquestra e Terra da música, que apresenta diferenças e semelhanças entre música popular e música erudita, por meio de desenho animado. Somente o desenho do Pedro e o Lobo foi visto até o final, devido ao horário.

08/09/2005

*Fase 4* – Nesta aula, não foi feita uma preparação inicial, como nas aulas anteriores. Os alunos entraram na sala e a professora pediu que todos se sentassem no tapete, de maneira que pudessem ver as figuras fixadas na parede. Iniciou com a brincadeira Atenção, concentração, utilizando o teclado, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a aula, pois estes estavam muito agitados. Depois fez as canções de entrada, propondo algumas variações, tais como: cantar bem baixinho; só articular a boca, sem emitir som; ouvir a melodia das canções tocadas no teclado. Em seguida, cantou com os alunos as músicas O Sabiá e Meu Chapéu, as

---

<sup>30</sup>Pulsação: marcação regular de uma música ou canção que pode não se ouvir, mas se sente por trás do ritmo. Definição retirada do Glossário de Termos Musicais, disponível em [www.meloteca.com/glossario.htm](http://www.meloteca.com/glossario.htm), acessado em 18/08/2006.

quais foram executadas com apoio de gravação em CD e com a realização de alguns gestos. Após as canções, fez a brincadeira Adivinhe se puder, realizada da mesma maneira que na aula de 01/09, com a turma da Fase 3. Depois, todos participaram da Brincadeira de roda Tindolelê, fazendo os movimentos sugeridos pela letra, como, por exemplo, abrir e fechar a roda, andar “de marcha ré”, abaixar, dar as mãos, etc. Rapidamente, a professora cantou uma canção de despedida e finalizou a aula.

*Fase 3* – O início das atividades foi na sala de aula dos alunos. Rita chamou a atenção para a programação do encontro com os avós e depois os organizou em fila, chamando-os em duplas para entrar na sala de música. Ainda falando sobre o encontro com os avós, Rita executou diferentes músicas folclóricas no teclado. Estas músicas, sugeridas pelos avós, foram reconhecidas e cantadas pelos alunos. Em seguida, todos cantaram Meu Chapéu e as canções de entrada. Fez a brincadeira Adivinhe se puder, como na aula anterior, e a Brincadeira de roda Tindolelê. Depois, foi com os alunos para o refeitório, para fazer novamente Tindolelê, ensaiando todos para o encontro com os avós. Finalizou as atividades com Ciranda Cirandinha e com uma conversa sobre o envolvimento de cada um na aula.

*15/09/2005 (aula registrada em vídeo)*

*Fase 4*– Rita iniciou esta aula com as canções de entrada, utilizando o teclado. Depois, todos cantaram as canções O Sabiá e Meu chapéu, com uma gravação de apoio. Nesta segunda canção, usou também o chapéu de guarda-chuva, colocando-o na cabeça de cada aluno. Na sequência, utilizou as figuras de animais tocando instrumentos, já usadas em outras aulas, para a atividade de apreciação. Chamou uma aluna e pediu que ela indicasse um instrumento. Todos identificaram, nomearam e ouviram o som do instrumento escolhido por esta aluna. Esta atividade foi repetida com outros alunos. No final da aula, Rita conversou com todos, fazendo uma avaliação da aula.

*22/09/2005*

*Fase 3* – O início da aula ocorreu na porta da sala de música, com a preparação dos alunos para entrar na “nave espacial”, como já descrito anteriormente. Foram realizadas as canções de entrada e depois as canções Brincando e Bagadalá, da mesma maneira como realizadas no dia 18/08. Depois, Rita abriu uma caixa de madeira e retirou uma panela e uma colher de pau. Os alunos lembraram-se da canção Sopa do Nenê (cantada na aula do dia 18/08), mas a professora contou uma história dizendo que aquela panela era de um palhaço que não tinha como fazer sopa e que fazia um batuque. Então, colocou a música Batuque na cozinha para



todos ouvirem, enquanto manuseavam a panela e a colher. Continuando a história do palhaço, Rita apresentou um cavalo de pau e colocou a música Cavalinho Alazão. Todos os alunos brincaram com o cavalo de pau, deslocando-se pela sala, enquanto ouviam a música. Esta atividade agitou um pouco os alunos e a professora teve que encerrar a aula antes do horário, levando todos para a sala de aula e retomando a importância de cumprir os combinados.

### ***Considerações a respeito das classes de comportamento dos professores, selecionadas para exame***

A Tabela 11 apresenta uma síntese sobre as classes de comportamentos apresentadas pelos professores nas situações observadas, bem como uma indicação da frequência destes comportamentos, considerando as definições apresentadas na Tabela 2 (ver pág.17).

#### **1. Realizar atividades diversificadas**

Todos os professores apresentaram este comportamento, o que está condizente com seus relatos. No decorrer das aulas observadas, eles realizaram danças, atividades rítmicas, atividades de apreciação, atividades envolvendo as propriedades do som, exploração de instrumentos, entre outras. Estas atividades diversificadas, muitas vezes, fizeram parte da rotina estabelecida pelos professores, aspecto destacado principalmente por Paulo e Rita em suas entrevistas. Nas aulas destes professores foram observadas canções de entrada e atividades de finalização. A professora Renata também desenvolveu atividades deste tipo. Não foram observadas atividades de composição, de improvisação e de construção de instrumentos.

#### **2. Utilizar materiais no processo de ensino**

Nas aulas observadas, os professores utilizaram diferentes materiais, tais como: aparelho de som, CDs, violão, teclado, fantoches, tambor, pandeiro, chocalho, potes de filmes fotográficos, vídeos, figuras, além de lousa e giz. Alguns instrumentos musicais e o aparelho de som são da própria instituição; os Cds, alguns fantoches, bonecos e outros brinquedos são dos professores. Não houve requisição de material dos alunos em nenhuma das situações observadas.

Tabela 11 – Caracterização do repertório dos professores em relação a comportamentos considerados como relevantes no processo ensino-aprendizagem, no contexto considerado. Os valores utilizados para indicação de frequência de ocorrência dos comportamentos no conjunto das sessões observadas são: sempre(sp), às vezes (av), nunca (nc); não necessário (nn).

COMPORTAMENTOS	PAULO		RENATA		RITA	
	Descrição	Freq	Descrição	Freq	Descrição	Freq
<b>Realizar atividades diversificadas</b>	Nas aulas observadas, o professor realizou diferentes atividades de percepção auditiva, rítmica e canto.	sp	A professora apresentou atividades de exploração de instrumentos, canto, dança e apreciação.	sp	Foram desenvolvidas atividades de apreciação, canto, brincadeiras cantadas, histórias, exploração de instrumentos e dos sons corporais.	sp
<b>Utilizar materiais no processo de ensino</b>	Foram utilizados materiais diversos, alguns do próprio professor, outros da escola.	sp	Foram utilizados materiais diversos, alguns da própria professora, outros da escola.	sp	Foram utilizados materiais diversos, alguns da própria professora, outros da escola.	sp
<b>Promover a participação das alunas incluídas nas atividades realizadas</b>	Paulo promoveu a participação das alunas em todas as aulas observadas. Apresentou condutas favorecedoras da inclusão mas, também condutas desfavorecedoras..	av	A aluna incluída teve sua participação incentivada por Renata nas várias situações observadas. Esta professora apresentou condutas favorecedoras e algumas desfavorecedoras da inclusão	av	Foram observadas algumas condutas favorecedoras e condutas desfavorecedoras da inclusão. A maioria das atividades realizada não exigiu participações individuais.	av
<b>Garantir a progressão das atividades realizadas em relação a objetivos próprios da aprendizagem musical</b>	Houve pouca progressão das atividades, já que algumas realizadas em uma aula não tiveram muitas relações com a atividade realizada na aula anterior ou na aula posterior.	av	Muitas das atividades realizadas foram retomadas na aula seguinte. No entanto, considerando a construção do conhecimento musical, outros desafios poderiam ser lançados aos alunos.	av	Nas aulas observadas, Rita retomou atividades realizadas anteriormente, mas não foram apresentados novos conceitos.	av
<b>Esclarecer a função da atividade a ser realizada, para os alunos</b>	Na maioria das aulas observadas, o professor explicitou a função das atividades, muitas vezes antes de iniciá-las	sp	Em algumas aulas, o esclarecimento inicial da professora foi relacionado ao procedimento da atividade e não à função da mesma.	av	Algumas explicações gerais foram dadas pela professora, mas sem focar a função das atividades.	av

Continua...

COMPORTAMENTOS	PAULO		RENATA		RITA	
	Descrição	Freq	Descrição	Freq	Descrição	Freq
<b>Adaptar condições de ensino para uso com as alunas com necessidades especiais, quando necessário</b>	Em relação à adaptação de material, nenhuma situação foi observada. As adaptações verificadas ocorreram em relação aos procedimentos.	av	Não foram observadas adaptações de materiais. Ocorreram situações em que algumas adaptações de procedimentos deveriam ser realizadas, mas a professora não lidou com elas da forma esperada.	nc	Não foram observadas situações em que as adaptações de procedimentos ou materiais fossem necessárias.	nn
<b>Apresentar solicitações e condições de ensino de diferentes tipos para diferentes alunos</b>	As solicitações apresentadas indicam que o professor fez exigências de acordo com o ritmo de aprendizagem e com as possibilidades dos alunos.	sp	A maioria das solicitações feitas foi coletiva, não sendo possível verificar a presença deste comportamento.	nc	A maioria das solicitações feitas foi coletiva, não sendo possível verificar a presença deste comportamento..	nc
<b>Apresentar modelo de desempenho desejado antes de solicitar participação de alunos com necessidades educacionais especiais</b>	Nas atividades observadas, foi verificado que Paulo apresenta modelos para que a participação e o desempenho das alunas incluídas seja melhor.	sp	Na maioria das aulas, professora iniciou as atividades com alunos com melhor desempenho, para que Jéssica pudesse observar, compreender e realizar adequadamente as propostas.	sp	Este comportamento não foi observado nesta professora. A apresentação de modelos ocorreu de forma natural, para todos os alunos e não especificamente para aquelas com necessidades educacionais especiais.	av
<b>Identificar as facilidades e dificuldades das alunas incluídas em relação às atividades realizadas</b>	Os dados coletados nas observações indicam que as dificuldades decorrentes das incapacidades motoras das alunas são aquelas melhores identificadas pelo professor.	av	Em algumas atividades, professora pareceu não perceber as dificuldades de Jéssica, tanto motoras quanto cognitivas.	av	As observações indicam que o fato das turmas serem numerosas e estarem apresentando alguns problemas em relação à disciplina prejudicou a percepção da professora em relação às facilidades e dificuldades das alunas incluídas.	av

### 3. Promover a participação das alunas incluídas nas atividades realizadas

De maneira geral, Paulo e Renata apresentaram algumas condutas favorecedoras da inclusão, à medida que fizeram elogios, incentivaram as alunas com necessidades educacionais especiais, explicaram novamente a atividade, deram exemplos e valorizaram a participação delas nas atividades realizadas, na maioria das situações observadas. No caso da professora Rita, também foram observados elogios e incentivos, mas de forma mais geral, já que as atividades propostas não solicitaram respostas individuais.

Considerando as condutas observadas do professor Paulo, diferentes situações favorecedoras podem ser destacadas:

- apesar de Sara não ter condições físicas de realizar exercícios de aquecimento vocal, o professor estimulou sua atenção em relação ao que os colegas fizeram;
- pediu para que alunos gravassem individualmente uma expressão verbal e aceitou o som (de respiração) que foi produzido por Sara;
- percebeu o incômodo de Sara devido à órtese e de Cássia na cadeira de rodas e reestruturou a atividade que estava sendo desenvolvida naquele momento. Interrompeu a aula quando foi necessário;
- organizou os alunos para que todos participassem da atividade adequadamente e ajudassem Sara (organizou um "rodízio");
- não enfatizou os erros de Cássia nem dos outros alunos; ao contrário, pediu a todos que ficassem mais atentos, após uma primeira tentativa.

Mesmo assim, condutas desfavorecedoras deste professor também foram observadas:

- solicitou que Cássia executasse um ritmo específico com o chocalho, na atividade rítmica, mas quando ela mudou o padrão estabelecido não interferiu;
- escreveu algumas figuras rítmicas na lousa e não observou que Cássia estava de costas, sem ver o que havia sido escrito;
- em alguns momentos, os alunos falaram por Sara ou induziram sua resposta. Professor não interveio e também não ofereceu outras alternativas;
- em uma determinada atividade, alunos mudaram de lugar e/ou de posição e professor não observou que Cássia não mudou. O mesmo ocorreu com Sara em outra aula.

Algumas das condutas favorecedoras da inclusão desempenhadas por Renata foram:

- não fez diferenciação de Jéssica a respeito dos combinados da sala: aguardar sua vez para manusear um instrumento, permanecer sentada na cadeira, etc. As regras foram as mesmas para todos os alunos;

- procurou sempre fazer com que Jéssica observasse seus colegas na realização de alguma atividade – Renata sempre indicou o aluno que deveria iniciá-la - entendendo que, assim, Jéssica seria melhor sucedida;
- em várias situações, deu dicas verbais ou corporais para Jéssica realizar, conforme a maneira prevista, as atividades.

Por outro lado, suas condutas desfavorecedoras foram:

- solicitou, ao final da atividade com as músicas Tanto que chorei/Zabelinha tecedeira, que os alunos dobrassem os lencinhos utilizados. Jéssica observou os colegas e tentou dobrar, mas Renata a interrompeu e pediu que uma aluna a ajudasse. Esta aluna acabou arrumando o lenço para Jéssica, sem que a professora interferisse;
- numa atividade com chocalhos, Jéssica não conseguiu acompanhar o ritmo, conforme solicitado; um aluno ficou incomodado e chamou a atenção de Jéssica, várias vezes, para que ela fizesse o ritmo correto. Nesta situação, a professora não interferiu e não fez nenhuma observação;
- deixou de dar alternativas ou de utilizar palavras indicativas ao solicitar respostas de Jéssica em diferentes atividades.

A partir da observação das aulas de Rita, é possível destacar as seguintes condutas favorecedoras da inclusão:

- Rita incentivou a participação de Andréa nas aulas, com dicas, sugestões ou frases de incentivo, pois esta aluna mostrou-se, muitas vezes, tímida;
- procurou evitar a discriminação dos alunos em relação à Andréa e Bruna, valorizando seus saberes e sua participação nas atividades;
- em determinada atividade, Andréa fez um movimento referente à canção que estava sendo executada e Rita solicitou que os outros alunos fizessem também.

Condutas desfavorecedoras da inclusão também podem ser destacadas com relação à professora Rita:

- durante a realização de uma atividade, permitiu que Bruna ficasse deitada embaixo de um armário de televisão, enquanto os outros alunos estavam sentados, em roda.
- também permitiu, em outra situação, que Bruna ficasse na sala de música, assistindo a aula de outra turma;
- em várias aulas, Bruna e Andréa foram as últimas a deixar a sala de música e Rita levou-as até sua sala de aula, o que não foi feito com os outros alunos.

#### 4. Garantir a progressão das atividades realizadas em relação a objetivos próprios da aprendizagem musical

Os dados parecem indicar que não houve uma progressão satisfatória das atividades, considerando os objetivos próprios da aprendizagem musical, já que poucos conceitos novos foram apresentados e poucas atividades de criação e de improvisação foram propostas.

De maneira geral, os professores desenvolveram, principalmente, atividades de canto, apreciação, jogos rítmicos e exploração de instrumentos, mas não desenvolveram atividades relativas à pesquisa ou a exploração sonora, o que também seria desejável neste contexto de educação musical infantil.

No caso do professor Paulo, a coleta de dados sobre este comportamento ficou um pouco prejudicada porque algumas aulas não puderam ser observadas seqüencialmente, devido às ausências ocorridas - do professor, de uma das alunas incluídas e da pesquisadora - e, também, devido à suspensão de aulas para realização de atividades gerais da escola.

É importante, ainda, considerar que Renata e Rita realizaram alguns ensaios nas aulas, para atividades extras da escola, o que também pode ter prejudicado a seqüência de atividades planejadas por estas professoras.

#### 5. Esclarecer a função da atividade a ser realizada, para os alunos

Na maioria das aulas observadas das professoras Renata e Rita, os esclarecimentos dados aos alunos ficaram restritos aos procedimentos das atividades e não às suas funções ou objetivos, excetuando-se as situações em que foram realizados ensaios para as atividades da escola (festa junina, feira cultural, encontro com avós, etc).

Já o professor Paulo, antes de dar início às atividades, explicou claramente como elas seriam desenvolvidas e porquê. Nestes momentos de explicação, solicitou aos alunos que permanecessem atentos, para que a atividade pudesse ser realizada adequadamente. Em algumas vezes, os alunos manifestaram suas dúvidas, que foram sanadas com nova explicação.

#### 6. Adaptar condições de ensino para uso com as alunas com necessidades especiais, quando necessário

Nenhuma ocorrência de adaptação de material foi observada nas aulas de Rita, Renata e Paulo. Considerando as adaptações de procedimento para desenvolvimento de atividades, algumas situações ocorreram, principalmente nas aulas do professor Paulo, provavelmente devido às maiores necessidades das alunas incluídas. São elas:

- Atividade dos potes sonoros: os colegas da turma levaram os potes até Sara pois, pelas suas limitações motoras, ela não tinha condições nem de retirar os potes que estavam no chão nem de chacoalhá-los para identificar os pares. Numa outra tentativa, o próprio professor aproximou-se de Sara e “tocou” os potes;
- Som e movimento: inicialmente, houve um revezamento entre os colegas da sala, para empurrar a cadeira de rodas de Sara e fazê-la participar. Os próprios alunos observaram que ela não teria condições de fazer os movimentos solicitados (abaixar, andar para frente, etc). Depois que todos realizaram a atividade (a classe toda e depois em pequenos grupos), Paulo fez somente com Sara e solicitou que ela fizesse outros movimentos, que foram: levantar a cabeça ao ouvir o som do tambor, abaixar a cabeça ao ouvir o som da lateral do tambor e levantar os braços ao som do chocalho, ao que ela respondeu muito bem;
- Atividade rítmica: Cássia começou participando da roda junto com os colegas. Quando Paulo observou que ela estava tendo dificuldades para deslocar-se no tempo certo, tentou ajudá-la, entrando na roda e empurrando-a, mas constatou que uma das rodas da sua cadeira estava murcha e prejudicava o deslocamento. Desta forma, retirou Cássia da roda e sugeriu que ela tocasse o chocalho, no momento em que os colegas tivessem que mudar a direção da roda.

Renata, por sua vez, não fez algumas adaptações que poderiam aumentar a probabilidade de participação e aprendizagem de Jéssica, em algumas atividades como danças (fazendo adaptações ou alterações na coreografia), jogos de adivinhação (apresentando materiais visuais que contivessem diferentes figuras para que Jéssica escolhesse a que considerasse certa) e na solicitação de respostas sobre os materiais ou sobre as atividades.

Com relação à professora Rita, não foi observada a necessidade de adaptações, mas sim de utilização de alguns recursos para favorecer o entendimento e a participação das alunas, tais como apresentação de um roteiro das atividades do dia, com fotos ou outros elementos visuais que pudessem favorecer a compreensão, por exemplo. Não foi possível observar a utilização destes recursos pela professora devido à finalização da coleta de dados.

#### 7. Apresentar solicitações e condições de ensino de diferentes tipos para diferentes alunos

Renata fez várias solicitações aos alunos, perguntando nomes de instrumentos ou nomes de música, nos jogos de adivinhação, por exemplo, mas estas solicitações foram iguais para todos, o que parece indicar que este comportamento não está presente. Com a professora Rita, a situação foi semelhante.

No caso das solicitações feitas às alunas Sara e Cássia pelo professor Paulo, os dados indicam que ele fez exigências distintas como, por exemplo, na atividade em que pediu que Cássia lesse os nomes das estações do ano escritos nos papéis utilizados na atividade de apreciação, assim como solicitou a leitura das estrofes do Hino da Bandeira que estavam escritas na lousa. Em tais situações, a leitura foi requisitada para auxiliar a própria aluna na execução das atividades. Para Sara, Paulo solicitou diferentes movimentos corporais em respostas a diferentes timbres, assim como solicitou movimentos afirmativos ou negativos com a cabeça, em respostas a algumas indagações feitas em aula.

8. Apresentar modelo de desempenho desejado antes de solicitar participação das alunas com necessidades especiais

Em algumas das atividades observadas, foi verificado que Paulo apresenta modelos - ele próprio ou os alunos - para que a participação e o desempenho das alunas incluídas seja melhor. Renata relatou, no decorrer das observações, sua preocupação em apresentar modelos para Jéssica, indicando que sempre está atenta para que alunos com melhor desempenho iniciem a atividade apresentada. Isto pôde ser constatado em algumas das atividades observadas. Estas apresentações de modelo, apesar de terem sido indicadas por estes dois professores como condições para facilitar a aprendizagem destas alunas, ocorreram de maneira natural, sem indicações verbais ou outras que pudessem gerar atitudes discriminatórias.

A maneira como Rita desenvolveu as aulas observadas - todos sentados no tapete ouvindo suas histórias e canções - fez com que a apresentação de modelos ocorresse de forma natural, sem que a professora tivesse organizado ou planejado isto, já que, considerando seus comentários feitos informalmente após as observações, ela parece não ter esta preocupação tão evidente quanto foi relatado por Paulo e Renata. Na atividade de apreciação realizada no dia 15/09/2005, esta professora, ao contrário, solicitou que Bruna iniciasse a atividade, para melhor observá-la.

9. Identificar dificuldades e facilidades das alunas incluídas em relação às atividades realizadas

De modo geral, os dados das entrevistas e das observações indicam que os professores têm mais dificuldades em identificar as dificuldades relativas aos aspectos cognitivos do que as dificuldades motoras, que são mais evidentes.



Nas aulas observadas, Paulo fez algumas adaptações para que Sara e Cássia participassem de maneira mais efetiva das atividades. Estas adaptações foram relativas à exploração de material ou do espaço da sala, o que parece indicar que as dificuldades referentes aos aspectos motores foram identificadas por este professor. Por outro lado, não demonstrou ter identificado dificuldades cognitivas da aluna Sara, pois não realizou adaptações neste sentido.

Para Rita, as dificuldades de Bruna e Andréa são de atenção, de fala e de organização espacial. Deixou clara sua preocupação com a participação de Bruna e Andréa nas aulas, principalmente por indicar que, em algumas atividades, estas alunas dispersam a atenção. A professora diz que tem dúvidas sobre isto, principalmente porque ainda não conseguiu identificar o motivo desta dispersão. Também aponta algumas facilidades: para esta professora, as alunas estão mais participativas e interessadas do que no ano anterior, e demonstram facilidades e interesse no manuseio dos instrumentos.

Algumas dificuldades de Jéssica, principalmente as relativas aos aspectos motores, são pouco percebidas por Renata. Apesar disto, a professora mostra-se preocupada em fazer com que a aluna participe e goste das aulas.

Nos contatos informais ao término das observações, os professores disseram que procuram sempre observar atentamente o desempenho das alunas para detectar facilidades e dificuldades, considerando estes dados em seus planejamentos.

### ***Considerações sobre as aulas registradas em vídeo***

#### **1. Professora Renata**

Foram filmadas quatro (4) aulas da professora Renata, conforme indica a Tabela 9 (ver pág. 57). Os trechos selecionados pela pesquisadora foram exibidos duas vezes, como já descrito no método. Na segunda vez, a observação da professora e seus comentários foram feitos com base em indagações e apontamentos da pesquisadora, com a intenção de solicitar alguns esclarecimentos e fazer algumas proposições para situações semelhantes no futuro.

A Tabela 12 indica os trechos selecionados, as perguntas feitas à Renata e a síntese de suas respostas, registradas de modo cursivo pela pesquisadora.

Tabela 12 – Apresentação de trechos selecionados das aulas registradas em vídeo da professora Renata e das perguntas e respostas referentes a eles.

<b>Data da aula</b>	<b>Trecho selecionado</b>	<b>Perguntas da pesquisadora</b>	<b>Respostas da Professora</b>
<b>09/08/2005</b>	Na atividade com a canção Tumba Lelê, professora pede que os alunos troquem de instrumento livremente. Jéssica não demonstrou iniciativa para isso, ficando sentada em sua cadeira. A professora diz: “Alguém tem que trocar com a Jéssica!”	O que fazer para que Jéssica tivesse a iniciativa para trocar o instrumento com os colegas?	De início, professora respondeu que ela mesma trocaria com a aluna. Depois comentou que poderia agir de outra maneira, deixando Jéssica menos passiva.
<b>09/08/2005</b>	Durante a Brincadeira da estátua, Jéssica respondeu parcialmente às solicitações verbais da professora, fazendo sempre o mesmo movimento corporal para solicitações distintas. A pesquisadora destacou este fato para a professora.	Que tipos de recursos poderiam ser utilizados para que as respostas de Jéssica fossem melhores?	Renata disse que poderia ter utilizado fotos de instrumentistas, material que possui, como modelo visual. Não pensou ser necessário utilizá-las quando planejou a atividade.
<b>16/08/2005</b>	Na exploração do cabuletê <sup>31</sup> , Jéssica movimentou-o como um chocalho, sendo que Renata mostrou o movimento correto para todos os alunos.	Como auxiliar Jéssica nesta exploração, fazendo com que seus movimentos fossem mais próximos ao movimento correto?	Após pensar um pouco, professora disse que poderia ter se aproximado dela, auxiliando-a com suas próprias mãos e fazendo o movimento junto com Jéssica.
<b>23/08/2005</b>	Na dança com a música La Raspa, Jéssica realizou alguns movimentos propostos, mas não conseguiu bater os pés alternadamente, no ritmo da música, conforme solicitou a professora.	Quais adaptações poderiam ser feitas na coreografia para que Jéssica conseguisse repetir o ritmo da música, conforme era o objetivo?	Professora disse que bater palmas, ao invés de bater os pés, talvez fosse uma alternativa, mas ficou em dúvida e disse que precisaria pensar com mais calma.
<b>23/08/2005</b>	No jogo de adivinhação com a flauta doce, Renata tocou Parabéns a você para Jéssica identificar e nomear.	Considerando a dificuldade de fala de Jéssica, que tipo de resposta era esperada nesta atividade?	Renata achou que ela iria falar algo - pedaços de palavras talvez – por considerar que em outras situações, Jéssica apresentou algumas verbalizações simples.
<b>30/08/2005</b>	Durante a brincadeira de roda Lá naquele morro, a professora pediu para um aluno escolher Jéssica para ser a pastora.	Por que pediu que o aluno escolhesse Jéssica?	Este pedido foi para que as reações e interações de Jéssica pudessem ser observadas pela pesquisadora, por tratar-se do último dia de observação.

<sup>31</sup> Para produzir o som do Cabuletê, é preciso segurar o cabo de madeira com as duas mãos e fazer um movimento como se estivesse esfregando-as.

Diante dos trechos selecionados, das perguntas feitas e dos comentários da pesquisadora, a professora Renata identificou algumas condutas suas que poderiam ser diferentes e que, talvez favorecessem a participação de Jéssica nas aulas. Também destacou que tem algumas dúvidas sobre procedimentos, além de ter a preocupação em expor Jéssica e assim valorizar suas dificuldades ao invés de suas potencialidades. Comentou que este tipo de situação – observação e análise da filmagem – é bastante enriquecedor para a atuação docente.

A pesquisadora sugeriu a utilização de alguns recursos, tais como o uso de materiais de apoio – figuras de instrumentos, desenhos relacionados às canções propostas – e algumas adaptações nos procedimentos de atividades, especialmente naquelas em que há a exigência de movimentos corporais. Indicou que a professora deve observar o que Jéssica consegue fazer, partindo destes elementos para planejar suas aulas. Também mostrou que alguns recursos são necessários e não colocarão Jéssica em evidência; ao contrário, permitirão um melhor desempenho da aluna, já que atenderão às suas necessidades, além de favorecer a avaliação da professora.

## 2. Professora Rita

Do total de nove (9) aulas observadas (Fase 3 e Fase 4), somente a aula do dia 15/09/2005, da turma da Fase 4, pôde ser filmada pela pesquisadora, que também fez a seleção de trechos para discutir com Rita. Como a filmagem completa tinha uma duração curta – cerca de vinte (20) minutos - a pesquisadora optou por mostrar tudo à professora Rita e depois retomar os trechos selecionados, fazendo comentários indicativos de situações que deveriam ser observadas atentamente pela professora, também solicitando algumas proposições para situações futuras semelhantes.

No decorrer da exibição completa, a professora fez breves comentários, especialmente sobre a agitação dos alunos e sobre a modificação do horário da aula, uma das alternativas para modificar estes comportamentos. Também comentou que o número de alunos da turma – cerca de dezoito (18) - pode ser prejudicial para a aluna Bruna. Na seqüência, foram exibidos os trechos selecionados e a pesquisadora fez o registro cursivo dos comentários da professora, conforme ocorreu com a professora Renata .

A Tabela 13 indica os trechos selecionados da filmagem, as perguntas referentes aos trechos feitas à professora Rita e suas respostas.

Tabela 13 – Apresentação de trechos selecionados da aula registrada em vídeo da professora Rita e das perguntas e respostas referentes a eles.

<b>Trechos selecionados</b>	<b>Perguntas da pesquisadora</b>	<b>Respostas da professora</b>
No momento da execução da canção Meu Chapéu, ao colocar o chapéu em Bruna, professora comentou: “Que chapéu bonito!”. Nenhum comentário deste tipo foi feito aos outros alunos.	Houve algum motivo específico para que somente Bruna recebesse o elogio?	Rita disse que fez o elogio “sem pensar”; foi uma fala espontânea de sua parte.
Na atividade de apreciação, Bruna foi a primeira aluna a ser chamada para escolher o instrumento.	Por que decidiu iniciar a atividade com Bruna?	Rita fez esta escolha para que pudesse observar como seria a participação da aluna - qual seria sua reação, qual instrumento iria escolher, sem interferência dos colegas. Não pensou em chamar outro aluno para ser modelo para Bruna.
Ainda durante a atividade de apreciação, Bruna pegou uma fita crepe que estava sobre a mesa e levou até Rita, que interrompeu a atividade para explicar a ela o que era e para que servia a fita. Bruna ficou em pé ao lado da professora, enquanto todos os colegas estavam sentados.	Por que teve esta conduta com Bruna? Se outro aluno apresentasse o mesmo comportamento, sua conduta seria a mesma?	A professora entendeu que Bruna queria saber o que era a fita crepe e aproveitou para explicar que tinha usado para prender as figuras dos instrumentos na parede. Disse que, provavelmente, teria a mesma conduta com outros alunos.
Na mesma atividade, a professora saiu de perto de Bruna, que foi sentar-se em uma cadeira, enquanto todos os colegas estavam sentados no tapete.	O que pode comentar a respeito desta situação?	Para Rita, Bruna estava ficando dispersa. Entendeu, também, que este comportamento indicava alguma dificuldade em relação à atividade que estava sendo realizada.

Conforme indica a Tabela 13, as perguntas feitas à professora Rita, na sua maioria, voltaram-se mais às suas maneiras de agir do que aos procedimentos de ensino utilizados ou às adaptações feitas nas condições de ensino. Isto porque, no decorrer das observações, a pesquisadora identificou que esta professora atribui alguns comportamentos das alunas Bruna e Andréa quase que exclusivamente à falta de interesse ou de atenção às atividades e parece não considerar que, talvez, suas próprias condutas possam amenizar ou extinguir tais comportamentos.

Em termos de encaminhamentos possíveis, a pesquisadora sugeriu que a professora tivesse condutas mais específicas a respeito de rotina, apresentação dos materiais e tempo de realização das atividades, utilizando um roteiro no início das aulas e retomando-o no seu decorrer, para indicar a seqüência das mesmas e com isso favorecer a participação das alunas.

Com relação aos comportamentos apresentados pelas alunas com necessidades educacionais especiais, diversos daqueles previstos nas atividades implementadas pela professora, a pesquisadora comentou com Rita que alguns deles, especialmente os apresentados por Bruna, pareciam indicar que ela havia compreendido as atividades realizadas. No entanto, a apresentação de comportamentos diferentes dos solicitados ou previstos na atividade, era usualmente seguida por conseqüências, entre elas a atenção específica da professora. Assim, é possível inferir que esta conduta da professora poderia manter estes comportamentos das alunas, inadequados para o contexto e que estas condutas estariam concorrendo com outras condutas relevantes para a aprendizagem de música que elas evidenciavam ser capazes de apresentar.

### **C) Informações obtidas a partir do exame de documentos**

#### ***Considerações sobre a formação acadêmica dos participantes em relação ao ensino, à música e à educação especial.***

O intuito de examinar as grades curriculares dos cursos realizados pelos professores participantes foi verificar a existência ou não de disciplinas relativas às áreas de formação de interesse desta pesquisa: ensino, música e educação especial.

A Tabela 14 indica as disciplinas que poderiam, pelo menos potencialmente, estar relacionadas ao desenvolvimento de competências relativas ao ensino, à música e à educação especial realizadas pelos participantes nos diferentes níveis de ensino.

#### **1. Aprendizagens relacionadas a competências para Ensino**

Considerando as condições voltadas para o desenvolvimento de competências de ensino a que estiveram expostos os professores participantes do estudo, os dados coletados mostram que estes professores praticamente não tiveram disciplinas voltadas para o ensino de música, o que é mais um indicativo de que sua formação docente musical ocorreu com a própria prática. Os dados coletados a partir dos relatos dos professores também indicam isto, já que Paulo, Renata e Rita disseram não ter disciplinas referentes ao ensino de música nos cursos de nível médio ou graduação, tendo participado de cursos livres de Educação Musical, na busca de conhecimentos específicos para a atuação docente.

Tabela 14– Disciplinas cursadas pelos participantes, nos níveis de formação escolar por que passaram, em relação às diferentes áreas de interesse

Áreas de interesse	Prof.	Níveis de ensino		
		Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação
ENSINO	PAULO		Didática Prática de ensino de 1º. e 2º. graus Metodologia do ensino de matemática Psicologia da Educação	
	RENATA	Didática Metodologia de ensino de língua portuguesa Metodologia de ensino de estudos sociais Metodologia de ensino de ciências Metodologia de ensino de matemática	Didática Prática de ensino de 1º. e 2º. graus Psicologia da Educação	
	RITA	Didática e Prática de ensino Didática da educação pré-escolar Educação Artística para criança	Didática Prática de ensino de 2º. grau	Método Orff Formação de professores e profissão docente Seminário temático: linha formação de educadores Musicoterapia: prática de magistério Musicoterapia didática Didática do ensino superior

Continua...

Continuação da Tabela 14

Áreas de interesse	Professor	Níveis de ensino		
		Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação
<b>MÚSICA</b>	<b>PAULO</b>	Percepção Harmonia Contraponto História da Música Rítmica Estruturação	_____	_____
	<b>RENATA</b>	Percepção Harmonia Contraponto História da Música Rítmica Estruturação	_____	_____
	<b>RITA</b>	_____	Formas de expressão e comunicação artística: Música I, II, III e IV	Bases psicológicas da música
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>PAULO</b>	_____	_____	_____
	<b>RENATA</b>	Problemas de aprendizagem	_____	_____
	<b>RITA</b>	Problemas de aprendizagem	_____	Musicoterapia em deficiência auditiva Música na reeducação

A análise das ementas e dos objetivos das disciplinas Musicoterapia: prática de magistério e Musicoterapia didática, cursadas pela professora Rita, conforme a Tabela 14, mostram que estas não fizeram referências ao ensino de música propriamente dito, tratando, apenas, de apresentar alguns conceitos e princípios da Musicoterapia, indicando a aplicação prática dos mesmos no cotidiano do magistério. Ao examinar, porém, o programa de ensino da disciplina Método Orff, também cursada por esta professora nas pós-graduação, é possível supor que houve alguma referência sobre o ensino de música, pois o objetivo geral da disciplina foi:

“Proporcionar aos educadores, elementos para uma conveniente educação musical de todas as crianças, inclusive daquelas que não se dedicarão ao estudo de música nos seus diversos aspectos.”

De acordo com a Tabela 14, é importante destacar, ainda, que estes professores cursaram disciplinas referentes ao ensino de maneira geral, tais como Didática, Metodologia de Ensino e Prática de Ensino, as quais podem ter contribuído, ainda que indiretamente, para o ensino de música. A disciplina Didática, por exemplo, cursada por Paulo e Renata na graduação<sup>32</sup>, é entendida como uma disciplina que deverá “instrumentalizar o ensino”, segundo a ementa analisada pela pesquisadora.

Na disciplina Prática de Ensino de 1º. e 2º. graus<sup>33</sup>, cursada por Paulo, alguns dos objetivos apresentados mostram que este professor teve, na graduação, orientações sobre a prática docente, relativas ao ensino de Matemática:

- “- Fornecer abordagens variadas para ensino de Matemática no 2º grau;
- Saber elaborar um programa para desenvolver os conteúdos de matemática de 1º. e 2º. graus;
- Orientar os alunos para o domínio dos conteúdos que lhes são desconhecidos;
- Utilizar diferentes multimeios para apoiar aulas expositivas;
- Conhecer as variáveis profissionais que envolvem a profissão de professor;
- Prover os alunos [desta disciplina em questão] de métodos e técnicas necessárias para o exercício da prática educativa.”

A disciplina Metodologia do Ensino de Matemática tem, por sua vez, os “fundamentos técnicos do ensino de matemática” como um de seus conteúdos, considerando metodologias tradicionais e metodologias alternativas, no intuito de melhorar a qualidade do ensino.

<sup>32</sup> Estes professores cursaram a graduação na mesma universidade e as ementas e planos de ensino das disciplinas são iguais.

<sup>33</sup> Esta disciplina aparece também com a seguinte denominação: Prática de Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a terminologia da LDBEN 9394/96. Os documentos analisados datam de 1999 e 2000.



Além disso, a disciplina Psicologia da Educação, cursada por Paulo e Renata, que tem como objetivo “desenvolver a reflexão em nossos alunos sobre a importância da formação humanística, tanto no aspecto pessoal, como em sua prática pedagógica”, traz as diferentes abordagens do ensino - tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sócio-cultural – como um dos conteúdos selecionados.

Não foi possível obter as ementas e planos de ensino das disciplinas cursadas no Magistério (Ensino Médio) pelas professoras Renata e Rita e de algumas das disciplinas cursadas na pós-graduação pela professora Rita, relativas ao ensino. Levando em conta apenas os nomes destas disciplinas, conforme apresentado na Tabela 14, há a suposição de que aspectos referentes ao ensino foram abordados, gerando a discussão de como ensinar determinados assuntos, tais como língua portuguesa, estudos sociais e educação artística, por exemplo, ou a discussão sobre a formação de professores, considerando as disciplinas Formação de professores e profissão docente e Seminário temático: linha formação de educadores. A disciplina Didática do ensino superior, cursada por Rita, também parece contribuir para esta questão, já que apresenta o seguinte objetivo: “analisar e avaliar a formação do educador, visando contribuir para a melhoria qualitativa da docência no ensino superior.”

## 2. Aprendizagens relacionadas a competências para lidar com Música

Na graduação, Paulo e Renata não participaram de disciplinas relativas à música. No ensino médio, estes professores participaram de curso técnico de música, que incluía disciplinas como percepção, rítmica, harmonia e contraponto, entre outras. O Plano dos cursos de teatro e música da instituição onde Paulo estudou, apresenta o seguinte objetivo geral: “proporcionar situações para que o aluno possa identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos das linguagens sonora e cênica.” Tal objetivo também está indicado na Res. CNE/CEB no. 04/99<sup>34</sup>, a qual ressalta que os cursos técnicos, classificados como Cursos de Educação Profissional, não têm como meta formar professores de música, mas sim instrumentistas e cantores, sendo oferecidos concomitantemente ao Ensino Médio. Nesta Resolução, são apresentadas as competências profissionais gerais do técnico da área de artes, das quais podem ser destacadas:

“- Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos das linguagens sonora, cênica e plástica.

---

<sup>34</sup> Disponível no site <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 14/07/2006.

- Caracterizar, escolher e manipular os elementos materiais (sons, gestos, texturas) e os elementos ideais (base formal, cognitiva) presentes na obra de arte.
- Desenvolver formas de preservação e difusão das diversas manifestações artísticas, em suas múltiplas linguagens e contextualizações.
- Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão artística.
- Utilizar, de forma ética e adequada, as possibilidades oferecidas por leis de incentivo fiscal à produção na área.”

De acordo, ainda, com os Referenciais Curriculares da Educação Profissional (MEC, 2000, p. 120):

“a subárea da música (...) permitirá ao aluno especializar-se na execução de vários instrumentos e prosseguir seus estudos nos campos de: técnico de composição musical, técnico na execução de instrumentos, luteria, etc.”

Para os professores, o conhecimento em música também parece ser compreendido como importante para a docência, já que eles disseram que, para ensinar música, é preciso saber música. Os professores, todavia, relataram que tiveram a necessidade de aprender a ensinar música, o que ocorreu através da participação em cursos livres - oficinas, cursos de férias – e, também, com a própria prática, no cotidiano com os alunos.

Já a professora Rita fez cursos livres de música, não tendo sido possível contar com documentos que indicassem disciplinas cursadas por ela. Em sua entrevista, esta professora disse que iniciou o curso de piano em um conservatório no interior, mas devido ao fato de ter adoecido e ao falecimento da professora, não pôde concluí-lo. Na graduação, é possível observar que esta professora cursou um conjunto de disciplinas relativas às artes, discriminado como Formas de expressão e comunicação artística, no qual, de acordo com o histórico escolar, estavam inseridas as áreas de artes plásticas, desenho, artes cênicas, música, dança, literatura e ateliê (estética). No que diz respeito à música, esta disciplina foi cursada em quatro (4) semestres distintos. Na pós-graduação em Musicoterapia, a disciplina cursada por Rita, relativa à formação em música, foi Bases psicológicas da música, cujo principal objetivo foi o de analisar o papel da música na musicoterapia.

### 3. Aprendizagens relacionadas a competências para lidar com Educação Especial

No que diz respeito à Educação Especial, o exame das grades curriculares indicou que Paulo não participou de disciplinas relacionadas a esta área, em qualquer dos níveis de ensino. Na entrevista, ele contou que procura obter algumas informações básicas a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais, na intenção de desenvolver atividades mais adequadas: “sabendo um pouquinho, você sabe também como preparar um tipo de aula”.

E, ainda que indique reconhecer a importância de conhecer minimamente este assunto, também relata não ter interesse em uma formação aprofundada nesta área, em função de seus outros interesses acadêmicos.

Já Renata e Rita cursaram, no Magistério, a disciplina Problemas de aprendizagem, sendo possível supor que, nesta, tenham sido abordados alguns aspectos da Educação Especial. A professora Rita não fez nenhuma menção a esta disciplina na sua entrevista; suas manifestações foram a respeito do curso de Musicoterapia, o qual procurou para aprofundar sua formação, buscando a articulação entre música e deficiência:

Eu fui numa curiosidade pra saber o que era essa área da Musicoterapia. (...) Eu tava lecionando aqui no Colégio, com o grupo alternativo [grupo de alunos com necessidades educacionais especiais]. Eu dizia assim: “Será que isso pode me ajudar a pensar como é que eu posso, através da música, estudar melhor a questão do som? Como isto pode contribuir, resolver a questão do ensino-aprendizagem ou mesmo atitudinal deles [alunos do grupo alternativo] ? Na questão emocional , na questão da formação deles, né?” Aí acabou não fechando isso. (Rita)

Esta professora cursou algumas disciplinas na pós-graduação – Musicoterapia em deficiência auditiva e Música na reeducação - voltadas para a minimização das dificuldades dos alunos e melhoria da qualidade de vida dos mesmos, conforme indicam os planos de ensino destas disciplinas, as quais podem ter contribuído para desenvolver aspectos referentes à Educação Especial.

A professora Renata disse que a disciplina Distúrbios de aprendizagem despertou-lhe o interesse em realizar um estudo mais aprofundado em Educação Especial:

É que ainda não tive oportunidade, mas já tive interesse. Desde a época do Magistério, quando a gente estudou Educação Especial, eu pensava...[estudar mais a respeito de crianças com necessidades especiais]. É que eu canalizei pro outro lado. (Renata)

Em relação à graduação, a Portaria no. 1.793, de dezembro de 1994<sup>35</sup>, recomenda que disciplinas referentes aos “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, sejam incluídas nos cursos de Pedagogia, Psicologia e nas Licenciaturas. As professoras Rita e Renata cursaram a graduação em períodos anteriores a 1994; o professor Paulo, no entanto, cursou a graduação entre 1999 e 2002 (confira Tabela 3, pág. 23) mas, nos documentos analisados, não foi observada a inclusão de nenhuma disciplina relacionada à Educação Especial, conforme solicita a referida Portaria.

<sup>35</sup> Disponível no site <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 17/07/2006

## CAPÍTULO 4

### EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS DOCENTES E O DIÁLOGO COM A LITERATURA

#### A) A formação e a atuação do professor de música

*“Términos que representarían paradigmas para un docente, son vistos en la actualidad como nomenclatura obsoleta y decimonónica únicamente: vocación, humanismo, sensibilidad, libertad, trabajo, vida.” Batres (2006)*

#### *Formação inicial e continuada do professor: como se dá e suas decorrências*

Diferentes autores discutem a formação do professor em Música (PENNA 1994; HEINE, 1996; JOLY, 2000; FONTEERRADA, 2001; BRITO, 2003; LOUREIRO, 2003; LOURO, 2003; MACHADO, 2003; CARVALHO, 2004; BATRES, 2006) e a formação do professor em Educação Especial (MITTLER, 2003; CAPELLINI, 2004; LEITE, 2004; OLIVEIRA, 2004b; MENDES, 2004; MICHELS, 2005). Neste estudo, um dos objetivos foi analisar a formação do professor de música que atua com alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, considerando a intersecção destas áreas – educação musical e educação especial.

Em muitas destas pesquisas, que discutem e analisam as questões pertinentes à formação docente, vários aspectos são analisados, entre os quais estão aqueles relativos à formação inicial e à formação continuada. Para Zabalza (2005), por exemplo, a formação do professor deve ocorrer ao longo da vida, independentemente do nível de ensino no qual atua, em uma combinação entre formação inicial e formação continuada. Isto porque o fato de ter uma titulação não indica estar pronto para a atuação, já que há a necessidade de rever a prática e ter acesso a novos elementos. Neste sentido, segundo este autor, a formação continuada acaba sendo mais eficaz do que a formação inicial. Leite e Aranha (2004), sugerem que deveriam existir maiores investimentos na formação continuada, pois esta se constitui em um “elemento fundamental no processo de transformação do sistema educacional”. (p.209)

Oliveira (2004b), ao discutir a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva, também ressalta que a formação inicial e continuada “está no centro das discussões” (p. 240), pois novos paradigmas estão sendo postos, principalmente aqueles que

considerem a “convivência das diferenças, em qualquer ordem” (p. 240). Para esta autora, mudanças significativas na formação e na atuação docente, no entanto, ocorrerão em longo prazo, já que se faz necessária uma análise profunda das práticas escolares e da realidade social, entendendo que alguns limites impostos pelas questões sociais, econômicas e culturais são difíceis de serem superados. Capellini (2004) compartilha da mesma opinião, alegando, ainda, que a mudança ocorrerá quando houver disponibilidade de todos envolvidos para tal, considerando, sempre, as potencialidades de cada aluno.

Segundo os dados obtidos neste estudo, os professores participantes valorizam a formação continuada, pois, ao que parece, não consideraram suficiente sua formação inicial, já que esta não respondeu a todos os questionamentos e dificuldades da prática. Este fato fez com que Renata, Rita e Paulo procurassem participar de outros cursos – oficinas, cursos de férias ou cursos de pós-graduação - na intenção de buscar informações e implementar mudanças em suas práticas, objetivando uma melhor qualidade do ensino. Os dados coletados mostram que a formação continuada tornou-se um elemento importante para a atuação destes professores, que conseguiram modificar sua condição inicial, tornando-se profissionais capacitados para a docência em música.

Na análise das grades curriculares e dos planos de ensino dos cursos dos quais estes professores participaram, foi observado que eles não cursaram disciplinas que estivessem relacionadas ao ensino de música, o que confirma seus relatos de que a formação como docente ocorreu na prática cotidiana, devido às oportunidades ou necessidades que surgiram ao longo da carreira. É importante considerar, no entanto, que todas as disciplinas relativas à música, indicadas no histórico escolar e apresentadas na Tabela 14 (ver pág. 80), parecem ser importantes e fundamentais para o estudo musical, entendendo que este propicia o conhecimento, o entendimento e a utilização da linguagem musical, seja através da interpretação, da composição ou da regência, podendo favorecer, também o ensino de música.

Os resultados obtidos na pesquisa de Machado (2003) mostram que a formação inicial dos professores participantes também não foi a contento. Esta autora, ao investigar opiniões dos participantes a respeito dos cursos de licenciatura curta em educação artística, dos cursos de licenciatura em educação artística com habilitação em música, da formação parcial em cursos de licenciatura plena em música e da formação não acadêmica, constatou que a maioria dos professores afirma que aprendeu ensinar música “ao longo de suas práticas pedagógico-musicais” (p. 71), assim como foi constatado na presente pesquisa. Na pesquisa de Isamara Carvalho (2004), os resultados também mostram que muitos dos professores disseram ter aprendido a lecionar seguindo modelos de seus próprios professores e discutindo

situações de ensino e metodologias com seus pares. Interessante destacar que Paulo relatou, em entrevista, que ampliou seus conhecimentos em Educação Musical a partir do estudo com sua esposa e com alguns amigos.

Quando questionados sobre como se tornaram professores de música, Paulo, Renata e Rita disseram que foi por acaso, sem que tivessem esta intenção. Esta parece ser, segundo alguns autores (PENNA, 1994; MACHADO, 2003; CARVALHO, 2004) uma característica comum entre os professores de música, ou seja, muitos deles tornaram-se professores por necessidade, conveniência ou oportunidade de emprego, sem ter a formação inicial de licenciatura em música como pré-requisito, sendo contratados devido às suas qualidades como instrumentistas. Carvalho (2004) constatou, em sua pesquisa, que alguns dos professores participantes disseram ter aprendido a dar aulas dando aulas, assim como foi relatado por Paulo, nesta pesquisa, quando ele disse que aprendeu muitas coisas a respeito da Educação Musical – a necessidade de exercícios de sensibilização, por exemplo - dando aulas para crianças.

A experiência profissional da pesquisadora também confirma este aspecto, pois várias situações presenciadas denotam que, muitas vezes, ainda na condição de estudante, algumas pessoas começam a lecionar música, em suas residências (aulas particulares de instrumento, por exemplo) ou em escolas, reproduzindo práticas docentes talvez inadequadas e utilizando metodologias que podem não estar vinculadas às propostas atuais da Educação Musical. Desta forma, é possível verificar a utilização apenas de músicas veiculadas pela mídia, de gestos estereotipados, de atividades de simples reprodução e não de criação, perpetuando a idéia corrente de música apenas como passatempo e não como linguagem.

Examinando a formação inicial para a docência em música, o estudo de Joly (2000), realizado com duas professoras de musicalização, mostra que é necessário apresentar um programa de formação de professores de música que englobe conhecimentos musicais, pedagógicos e conhecimentos sobre a realidade dos alunos, de maneira que as intervenções docentes possam oferecer uma melhoria na qualidade de vida dos mesmos. Esta autora também destaca alguns aspectos importantes para o estudo da formação do professor de música (p. 22): o papel da musicalização no desenvolvimento da criança; o processo de ensino aprendizagem; o tipo de proposta pedagógica, as relações sociais da música com a comunidade, entre outros.

A qualidade da formação é preocupação de outros autores, pois uma formação inadequada ou insuficiente pode gerar uma atuação inadequada. Segundo Forquin e Gagnard (1982), a atuação inadequada em música valoriza a “lógica do consumo” (p. 67), fazendo com

que alunos e professores sejam submetidos às sugestões da mídia, reforçando pensamentos pragmáticos de que a “música não serve para nada” (p. 68) e privilegiando a cultura verbal, em detrimento da cultura musical. Desta forma, a escola fica cada vez mais carente musicalmente e a opinião pública cada vez mais indiferente ao grande patrimônio musical acumulado no decorrer da história da humanidade, provocando fenômenos de “rejeição acústica” e ensinando a “desouvir”. (p. 68). Complementando estas colocações, Batres (2006) ressalta que as disciplinas humanísticas estão sendo retiradas dos currículos dos cursos de formação dos professores de música, dando lugar para disciplinas tecnológicas e formando profissionais que buscam “receitas” prontas ao invés de conhecer grandes linhas do pensamento pedagógico, musical, filosófico, entre outros, o que resulta em condutas docentes descontextualizadas.

Heine (1996) apresenta diferentes pesquisas que analisam a formação do professor de música e destaca que, para alguns professores, a formação inadequada pode gerar frustração e negativismo, afetando a qualidade de suas condutas diante dos alunos. Esta autora também indica que a formação continuada, ou em serviço, é extremamente importante, mas deve considerar a realidade do cotidiano do professor e suas necessidades, apresentando novas práticas e estimulando-o à pesquisa.

Ao comentar sobre a formação em educação especial, os professores participantes relataram que pouco ou nada tiveram em seus cursos de formação inicial e que, apesar de demonstrarem algum interesse em estudar aspectos referentes ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, acabaram optando por participar de cursos mais específicos sobre música, tais como regência coral, metodologias, etc. O exame das grades curriculares confirmou seus relatos, pois somente no curso de magistério realizado por Renata e Rita, houve uma disciplina sobre problemas de aprendizagem. Ter tido acesso a determinadas disciplinas não implica, no entanto, no desenvolvimento de aptidões para lidar com pessoas com necessidades educacionais especiais. Além disso, os professores também relataram que é necessário ter informações e conhecimentos mais específicos sobre as deficiências, para poder atuar com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A partir destes dados é possível inferir que novas disciplinas que digam respeito ao ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais devam ser inseridas nas grades curriculares dos cursos de formação inicial de professores (particularmente nos cursos de formação dos professores de música, objeto deste estudo), conforme já indica a Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994. Seria importante, também, que instituições que oferecem cursos de especialização ou de atualização, incluíssem em seus programas, se ainda não o fizeram,

disciplinas relativas ao ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais. Uma análise dos cursos (de graduação ou de pós-graduação) oferecidos atualmente seria importante para verificar a existência ou não de tais disciplinas.

É importante ressaltar que a inclusão de tais disciplinas poderia favorecer a atuação dos professores de música nas escolas regulares e em outros espaços, tais como escolas de música, instituições, organizações não-governamentais, creches, asilos, etc., entendendo que pessoas com necessidades especiais são também aquelas que vivem em situações de risco, ou que são vítimas de maus tratos, de abuso sexual, negligência, além das pessoas com deficiência.

Para Mittler (2003), é importante proporcionar a formação inclusiva para todos os profissionais da educação, buscando desmistificar a idéia de que o conhecimento sobre as deficiências é exclusivo dos especialistas pois este pensamento pode, segundo o autor, reforçar a idéia de exclusão. Para ele, a existência de serviços especializados – escolas especiais ou instituições, por exemplo – denota que o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais não pode ser efetivado nas escolas regulares, o que não condiz com as prerrogativas da educação inclusiva. Este mesmo autor, ao fazer referências sobre a formação inicial dos professores, destaca a importância de que todos os professores recém formados tenham acesso aos princípios básicos da educação inclusiva, entendendo que, desta maneira, será cada vez maior o contingente de profissionais que tenham práticas inclusivas e que valorizam seus princípios.

Segundo Capellini (2004), a literatura aponta para a importância do ensino colaborativo, resultante de uma parceria entre o professor de Educação Especial e o professor da escola regular, como uma eficaz estratégia para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais. É, também, importante para melhorar a qualidade do ensino das escolas. Para que o ensino colaborativo seja uma prática, as universidades e faculdades responsáveis pelos cursos de formação de professores já deveriam, segundo a autora, contemplá-lo em seus currículos, mostrando que as parcerias podem alcançar excelentes resultados, na medida em que respeitam os saberes de cada um. Retomando as ponderações de Mittler (2003), é possível inferir que o ensino colaborativo possa minimizar a “crença” de que só os especialistas podem ter conhecimentos a respeito da Educação Especial.

Para Mendes (2004), o oferecimento de programas de capacitação aos profissionais da educação pode oferecer importantes subsídios para a atuação docente. Ao apresentar os resultados de um estudo que abordou a implementação e a avaliação de um programa de formação continuada, esta autora destaca que, através dos conhecimentos adquiridos neste



programa, as professoras e a diretora passaram a valorizar trabalhos conjuntos e a refletir sobre aspectos que deveriam ser modificados no espaço escolar, em prol de um melhor desempenho dos alunos, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

Ainda que não tenha sido previsto, nesta pesquisa, um programa de intervenção, a análise de alguns trechos selecionados da filmagem das aulas observadas, mostrou, mesmo que superficialmente, que este pode ser um procedimento interessante para pesquisas futuras e para programas de capacitação ou atualização, na medida em que permite ao professor a reflexão sobre suas próprias condutas e sobre as situações que vivencia, possibilitando ao pesquisador o levantamento de dados relevantes para a construção do conhecimento a respeito da atuação docente, segundo Cortegoso (1994) e Pardo (2004). Para Leite e Aranha (2004), a análise das gravações de aulas ministradas por uma professora de Educação Especial trouxe mudanças na própria conduta desta professora, assim como na relação desta com seus alunos e no processo de ensino e de aprendizagem, tornando-se um importante recurso para a formação continuada.

### ***Condutas do professor***

Alguns autores (HEINE, 1996; FRISANCO, 2001; OLIVEIRA, 2004a; LEITE, 2004) ressaltam que as condutas do professor podem resultar no sucesso ou no fracasso dos alunos, no que diz respeito às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento. Segundo Leite (2004), é importante que o professor de Educação Especial atue de maneira responsável, modificando seu modo de ensino para atender às particularidades dos seus alunos (questões de saúde, condições sócio-econômicas, por exemplo), oferecendo-lhes oportunidades diferenciadas de aprendizado. Heine (1996), ao discutir a atuação do professor de música em situações de inclusão, diz que a ele cabe estimular e promover atitudes positivas e interações entre os alunos, favorecendo, assim, a participação e o aprendizado daqueles com necessidades educacionais especiais nas aulas de música.

Estas proposições iniciais sugerem que o aprendizado ou não de um aluno está vinculado às condutas dos seus professores. Para Martinez, Pamplin e Oishi (2005), todavia, o professor não pode ser considerado o único responsável pelos fracassos dos alunos incluídos. Ao apresentar as idéias de E. Manzano, estes autores colocam que é necessário que exista uma parceria entre professores, familiares e outros profissionais com o objetivo de promover a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Silva e Aranha (2005) também ressaltam que as relações entre professores e alunos são importantes no processo de aprendizagem, destacando que a maneira de agir do professor

irá refletir no comportamento do aluno; da mesma maneira, as ações do aluno interferirão nas ações do professor. Em pesquisa realizada com duas (2) professoras com turmas com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, as autoras constataram que algumas ações das professoras contribuíram para uma melhor participação de tais alunos, na medida em que favoreceram seus relacionamentos com os colegas, aumentaram a auto-estima e melhoraram as condições cognitivas. A pesquisa realizada com Paulo, Rita e Renata não teve como objetivo analisar a natureza das interações entre eles e seus alunos com necessidades educacionais especiais, mas as indicações de Silva e Aranha (2005) permitem inferir que tais interações poderão ser analisadas em situações futuras, considerando o ensino de música.

Ao refletir somente sobre as condutas dos professores, porém, algumas considerações devem ser feitas. No que diz respeito ao ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, Leite (2004) ressalta que é importante que o professor não atribua o fracasso do aluno à sua própria deficiência, considerando, ao contrário, o contexto no qual este aluno está inserido, além de analisar suas próprias atuações, o que indica que este professor não deve ter uma concepção de que a deficiência é apenas uma questão biológica. Capellini (2004) também diz que é importante que o professor reveja sua maneira de lecionar, para melhor atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Para este momento, será apresentada a importância da discussão das condutas do professor, especialmente neste contexto analisado, que é o do ensino de música para crianças com necessidades educacionais especiais.

Diante dos dados coletados, ficou evidente que os professores participantes mostraram-se cautelosos e, algumas vezes, inseguros com suas condutas, especialmente diante dos alunos incluídos. Todos relataram que, algumas vezes, não sabem como agir com estes alunos e apresentaram algumas dúvidas (nas entrevistas e durante as observações) sobre maneiras de desenvolver algumas atividades, sobre a adequação de atividades para as alunas com necessidades educacionais especiais e sobre os tipos de materiais que deveriam ou poderiam ser utilizados para garantir uma participação efetiva das mesmas. Considerando, ainda, a formação acadêmica destes professores, o fato de que eles não tiveram acesso a disciplinas que tratassem especificamente sobre o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, pode ser um fator que gera esta insegurança, já que eles relataram desconhecer teoricamente alguns aspectos relativos às deficiências.

Dentre os comportamentos selecionados para esta pesquisa (ver Tabela 2, pág. 17), alguns serão retomados neste momento. Considerando o comportamento “promover a participação das alunas incluídas nas atividades realizadas”, os dados coletados mostram que

os professores Rita, Paulo e Renata mostram-se atentos ao relacionamento das alunas com necessidades educacionais especiais com seus grupos, evitando situações de discriminação, valorizando suas conquistas e seus saberes, apresentando muitas condutas favorecedoras para a inclusão. Em algumas situações, inclusive, realizaram algumas adaptações que permitiram uma melhor participação das alunas nas situações de aula. Segundo Oliveira (2004b), estes tipos de condutas podem indicar que estes professores estão refletindo sobre o ensino na diversidade, entendendo que as diferenças são enriquecedoras e não são motivos para a não-aprendizagem.

Dentre as condutas favorecedoras observadas, algumas delas podem ser mais bem detalhadas. É o caso da situação em que Renata fez uma pergunta para Jéssica, após a finalização da aula, quando todos estavam despedindo-se de James (o pássaro de pelúcia). As crianças fizeram de conta que estavam alimentando James e Renata perguntou para Jéssica o que ela estava oferecendo ao boneco. Como ela não respondeu, a professora fez nova tentativa, perguntando se era arroz e a aluna respondeu que sim, fazendo um movimento afirmativo com a cabeça, resposta que foi aceita por Renata.

Levando em conta as argumentações de alguns autores (WILLS e PETER, 2000; MITTLER, 2003; BOLTRINO, 2006), esta conduta de Renata demonstrou que ela está oferecendo a Jéssica uma possibilidade de manifestar-se e de apresentar um comportamento importante para aquele contexto. Provavelmente, a expectativa de Renata foi a de que Jéssica respondesse verbalmente à sua pergunta, mas ela aceitou o movimento de cabeça como resposta. Pode ser argumentado, no entanto, que Renata induziu a resposta de Jéssica, pois não lhe ofereceu diferentes alternativas, o que poderia ser feito com cartões com figuras de alimentos, por exemplo. De qualquer maneira, a professora mostrou que está atenta a esta aluna, procurando estimulá-la para expressar-se melhor, o que é bastante importante em situações de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em uma das aulas da professora Rita, Bruna foi explorar o teclado e um aluno falou: “Ela nem sabe tocar...”. A professora percebeu o comentário e imediatamente respondeu ao aluno: “Ela sabe, está aprendendo, está experimentando”. Este parece ser um bom exemplo sobre preconceitos que podem existir entre as crianças, preconceitos estes que são reflexo da sociedade e que o professor deve extinguir ou, pelo menos, minimizar. Com sua fala, Rita mostrou àquela criança que Bruna também tem possibilidades de aprendizagem e que deve participar das atividades realizadas em sala de aula, tendo uma conduta favorecedora da inclusão. Esta conduta de Rita, conforme as indicações de Leite (2004), sugere que ela não concebe a aluna Bruna com menores capacidades de aprendizagem; ao contrário, entende que

existem diferentes possibilidades de crescimento e que todas as pessoas devem ser respeitadas por suas potencialidades, sem a imposição de limites. Na análise dos trechos filmados, Rita foi questionada pela pesquisadora a respeito da situação em que Bruna interrompeu a aula para brincar com a fita crepe. Rita disse que teria a mesma conduta com outros alunos, o que pode ser um indicativo de que a atuação desta professora mediante crianças com necessidades especiais não está pautada em sentimentos como pena ou dó, mas sim que ela reconhece que todos os alunos têm necessidades distintas e que o professor deve observar muito seus alunos para identificar estas necessidades.

Na observação de desempenho dos professores, condutas desfavorecedoras da inclusão também foram verificadas. Os dados coletados indicam que, em algumas situações, o professor Paulo fez coisas por Sara e Cássia, antes mesmo delas tentarem, em situações que, possivelmente, poderiam fazer sozinhas. Este comportamento não é aconselhável na medida em que pode não favorecer o desenvolvimento da autonomia e da independência destas alunas no cotidiano escolar.

Também ocorreram situações em que Paulo não observou posturas físicas das alunas incluídas (para cantar, para formar uma roda ou para observar algo na lousa), prejudicando a participação das mesmas nas atividades. Como exemplo, pode ser citada a Atividade rítmica realizada no dia 23/11, com a 3ª série, quando o professor colocou algumas figuras musicais (semibreves, mínimas e semínimas) na lousa, explicando as relações entre a atividade realizada e estas figuras. Nesta ocasião, Cássia ficou o tempo todo de costas para a lousa, enquanto o professor mostrava as figuras para os alunos dizendo: “Esta figura aqui...”. Após mostrar as figuras, o professor retomou a atividade rítmica e Cássia não participou da atividade, desta vez por problemas com sua cadeira de rodas. Retomando as idéias de Aranha (2001), Silveira Bueno (2004), Leite (2004) e Oliveira (2004a) esta e outras condutas desfavorecedoras à inclusão apresentadas nesta pesquisa, não podem ser analisadas isoladamente, posto que são reflexos do histórico do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, que, durante algum tempo, teve um enfoque assistencialista. É necessário, no entanto, que os professores tenham consciência destas condutas e as modifiquem, no intuito de respeitar os alunos e dar-lhes as oportunidades de desenvolver-se.

O comportamento “garantir a progressão das atividades realizadas em relação a objetivos próprios da aprendizagem musical” foi pouco observado entre os participantes, e pode ser considerado bastante importante no ensino de música. Durante as observações, a pesquisadora constatou que as atividades desenvolvidas pelos professores ficaram

praticamente restritas a situações de reprodução de canções ou de acompanhamento rítmico de diferentes músicas. De acordo com Brito (2003) e Boltrino (2006), os professores devem ir além da reprodução e da interpretação de canções, pois a produção musical também deve ocorrer através da improvisação e da composição, propondo que os alunos sejam protagonistas de todo o processo. Brito (2001), ao apresentar as idéias de H. J. Koellreutter, salienta que a criação é um importante elemento de projetos da educação musical, pois favorece o exercício da cidadania.

Complementando as argumentações anteriores, a experiência profissional da pesquisadora mostra que atividades de criação e de improvisação podem ser realizadas com pessoas com necessidades educacionais especiais. É importante, todavia, segundo Wills e Peter (2000), que o professor, estabeleça alguns parâmetros para ajudar o aluno com necessidades educacionais especiais a ter idéias criativas, iniciando, talvez, com perguntas simples, que exijam somente sim ou não como resposta, como por exemplo: “Você gostou da utilização dos tambores nesta parte da música?”. Desta forma, o professor dará a oportunidade para seus alunos criarem e tornaram-se críticos das suas próprias produções, o que é bastante importante para a aprendizagem musical.

A respeito do comportamento “identificar as facilidades e dificuldades das alunas incluídas em relação às atividades realizadas”, outros comentários podem ser feitos. No decorrer das observações, foi possível verificar a dificuldade dos professores na identificação das facilidades ou dificuldades das alunas; na maioria das vezes, esta identificação foi feita apenas por observações simples, sem algum tipo de registro e sem a utilização de procedimentos que pudessem auxiliar o professor. WILLS e PETER (2000) sugerem a utilização de um formulário (p. 63), no qual as capacidades, as dificuldades e os progressos dos alunos podem ser anotados, fornecendo elementos para uma avaliação mais fidedigna. Neste formulário, o professor pode registrar comentários, observações e prioridades futuras a respeito, por exemplo, da capacidade de compreender e utilizar as diferentes propriedades da música. Estes dados também podem ser utilizados no planejamento, no qual o professor irá estipular metas para curto, médio e longo prazo, sempre considerando os interesses dos alunos e suas aptidões, em um processo gradativo de aprendizagem.

Os comportamentos “realizar atividades diversificadas” e “utilizar materiais no processo de ensino” podem ser considerados importantes em toda situação de ensino de música, e foram constatados nas observações das aulas de Rita, Paulo e Renata. Segundo Brito (2003, p. 58), as aulas de música devem ser realizadas com base em diferentes atividades, a saber: trabalho vocal; brincadeiras e jogos cantados; jogos de improvisação;

construção de instrumentos e objetos sonoros; sonorização de histórias; escuta sonora e musical; criações musicais; registro e notação, entre outras. O professor deve atuar como estimulador, oferecendo aos alunos diferentes elementos que contribuam para o desenvolvimento da expressão musical, proporcionando situações significativas, segundo esta autora.

Wills e Peter (2000) e Birkenshaw-Fleming (1993) ressaltam a importância de utilizar diferentes materiais com alunos com necessidades educacionais especiais, nas atividades de música. Conforme foi observado nas aulas dos professores participantes, estes autores recomendam a utilização de instrumentos variados, brinquedos, figuras, cartazes, gravações, vídeos, entre outros, os quais vão estimular os alunos, permitindo que eles possam manifestar seus interesses e possibilidades, pois estarão diante de oportunidades distintas. Além disso, estes autores comentam sobre a importância de iniciar as atividades com elementos já conhecidos e estabelecer rotinas com os alunos, o que lhes dará mais segurança.

### ***Concepções de deficiência e de inclusão: discurso e prática do professor***

Existem concepções distintas de deficiência, de acordo com o contexto histórico e social; Silveira Bueno (2004), ao refletir sobre a construção social do conceito de deficiência, salienta que as questões econômicas acabam por gerar uma sociedade na qual há uma seletividade, ou seja, na qual aqueles considerados diferentes – por questões físicas, culturais ou econômicas - são marginalizados, pois não são considerados produtivos para o sistema. Segundo Leite (2004), alguns professores têm uma concepção orgânica da deficiência, atribuindo a responsabilidade do sucesso ou do fracasso na aprendizagem ao aluno com necessidades educacionais especiais, não analisando outros fatores importantes, tais como os relacionamentos entre os alunos e entre alunos e professores, o contexto educacional, as questões estruturais e outros aspectos que fazem parte do cotidiano escolar. Para Mittler (2003), atribuir a causa do problema ao aluno reflete um modelo centrado nas dificuldades, negando a importância de haver uma reestruturação da escola para responder à diversidade.

Oliveira (2004a) constatou, como resultado de sua pesquisa, que os professores participantes apresentaram uma concepção psicossocial da deficiência, o que indica que os fatores que causam as deficiências podem ser externos ao indivíduo, relacionados ao contexto social e à história de vida. Apesar disto, segundo a autora, esta concepção indica que o fracasso escolar ainda está centrado na própria pessoa com necessidades educacionais especiais, o que faz com que o professor não altere sua prática pedagógica de forma expressiva.

Os professores participantes, segundo seus relatos, parecem não conceber a deficiência apenas pelo aspecto biológico; em entrevista, eles disseram que os aspectos sociais também devem ser considerados no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais. No entanto, comentaram que alguns comportamentos observados em seus alunos estão relacionados à própria deficiência, tais como as dificuldades para segurar um instrumento (de alunos com comprometimentos motores) ou para perceber elementos sonoros (de alunos com perda auditiva), por exemplo. Diante dos dados coletados a partir das entrevistas e das observações das aulas ministradas por Rita, Paulo e Renata, pode ser inferido que estes professores têm uma concepção psicossocial da deficiência, conforme descrito por Oliveira (2004a).

Além disso, os dados sugerem que os professores fazem algumas generalizações sobre as deficiências ou utilizam alguns “mecanismos de defesa da negação” (AMARAL, 1998, p. 20) o que, segundo Amaral (1998), reflete os estereótipos que a própria sociedade criou para referir-se àqueles significativamente diferentes. Renata, por exemplo, comentou que o aluno com necessidades educacionais especiais que não consegue apreender conceitos na maioria das disciplinas escolares apresentará o mesmo problema nas aulas de música, sendo possível inferir, diante deste comentário, que a professora generaliza a incapacidade, como se aquele aluno fosse totalmente incapaz para desenvolver-se em qualquer área. Paulo comentou sobre alunos que têm muitas limitações motoras, **mas**<sup>36</sup> têm excelentes capacidades de percepção sonora. Para Amaral (1998), esta é uma negação da deficiência, através da atenuação, ou seja, ao deparar-se com aspectos indesejáveis como as deficiências físicas, muitas pessoas buscam atributos desejáveis, para melhor aceitar a pessoa com necessidades especiais.

Levando em conta, novamente, os relatos dos professores, outros aspectos podem ser destacados. Para Paulo, todas as pessoas são deficientes, na medida em que todas têm limites, que podem ou não ser superados, dependendo das suas condições. No ensino de música, no entanto, o sucesso ou não da aprendizagem pode estar vinculado às limitações que a deficiência traz, segundo este professor. Renata e Rita parecem conceber a deficiência como algo que falta, talvez procurando referir-se a um parâmetro de normalidade. Rita, no entanto, comentou várias vezes sobre a importância de estimular os alunos com necessidades educacionais especiais e sempre observar suas conquistas.

---

<sup>36</sup> Grifo da pesquisadora para enfatizar o comentário do professor.

Tais verbalizações sugerem algumas concepções diferenciadas sobre deficiência e inclusão e podem ser analisadas com base na literatura. Considerando as afirmações de Mittler (2003), Leite (2004), Oliveira (2004a) e Omote (2005), pode ser deduzido que Paulo e Renata, apesar de suas ponderações e das condutas observadas, centralizam a causa das dificuldades nos alunos com necessidades educacionais especiais. Também é possível inferir que estes professores são favoráveis à inclusão social, mas têm certas restrições à inclusão escolar: Paulo disse que esta deve ser feita com base nos padrões normais, o que não parece indicar uma reflexão sobre o atendimento à diversidade; Renata afirmou que casos mais comprometedores não devem ser incluídos (para que o aluno não seja prejudicado) e disse que determinadas escolas não devem aceitar alunos com necessidades educacionais especiais se sua programação for bastante exigente. Não foram constatados comentários destes professores que fizessem referências às mudanças que as escolas e os professores devem fazer para desenvolverem práticas inclusivas, apesar de terem sido observadas condutas favorecedoras da inclusão.

A professora Rita, ao contrário, externou a importância da escola e dos funcionários prepararem-se para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, de maneira que eles possam desenvolver-se adequadamente, o que está bastante relacionado aos princípios da inclusão. Ela também indicou que procura sempre observar suas condutas, com o objetivo de realizar melhores aulas para suas turmas. Pelo seu relato, é possível dizer que Rita está atenta à diversidade e entende que o papel do professor é fundamental na inclusão, parecendo ter uma concepção de deficiência diferenciada de Paulo e Renata. Apesar disso, relatou não fazer grandes modificações no seu planejamento nas aulas das turmas de Andréa e Bruna, dizendo que não há necessidade de preparar atividades específicas, mas sim de observar atentamente o desempenho das alunas.

## **B) O ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais**

“Música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinando! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que considerem todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final”. (BRITO, 2003, p. 53)



### ***O que é preciso saber para ensinar música?***

Nas entrevistas realizadas, esta foi uma das perguntas feitas à Rita, Renata e Paulo, com o objetivo de obter quais saberes eles consideram importantes para a docência em música. Estes professores disseram que saber música – saber ler notas, saber tocar um instrumento, saber conceitos básicos de harmonia, de rítmica, de história, entre outros - é fundamental, mas que saberes pedagógicos também são bastante importantes, já que é necessário saber ensinar música, o que também é destacado por diferentes autoras (JOLY, 2000; MACHADO, 2003; DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003b; LOUREIRO, 2003; CARVALHO, 2004).

Joly (2000) descreve que existem professores que não estão preparados pedagogicamente para ensinar música para crianças, apesar de terem completo domínio da linguagem; existem, também, aqueles que mostram conhecer algumas metodologias de Educação Musical, mas as utilizam erroneamente, porque lhes falta um melhor conhecimento das questões teóricas da música. Para Del Ben (2003), o professor deve saber ensinar e deve saber música, pois estes conhecimentos são “igualmente necessários” (p. 31) e um não deve ser priorizado em detrimento do outro. Alguns dos resultados da pesquisa de Carvalho (2004), também indicam que a maioria dos docentes participantes ressaltou que é importante, para o professor de música, ter conhecimentos musicais (teóricos e práticos) e saber ensiná-los aos alunos.

Machado (2003), que em sua pesquisa tratou sobre competências docentes para a prática musical, apresentou outros estudos que abordaram o mesmo assunto, constatando que alguns autores apontam habilidades voltadas para comportamentos, relacionamento com os alunos e motivação, além do conhecimento pedagógico e musical, como importantes para a docência em música. Esta autora concluiu, após a revisão da literatura, que é necessário que os professores de música desenvolvam competências “não só relacionadas à tarefa de transmitir conhecimentos musicais aos alunos” (p. 29), enfatizando a importância dos saberes pedagógicos, já que a performance instrumental não deve ser considerada a única habilidade necessária para este professor. Carvalho (2004) parece compartilhar da mesma opinião, pois indica a existência de uma crença, na sociedade em geral, segundo a qual uma pessoa que toca muito bem um instrumento ensina muito bem, o que pode significar uma desvalorização dos saberes pedagógicos. Tal crença deve ser discutida a partir de pesquisas que tenham o professor de música e suas práticas como foco.

Outras autoras (MIZUKAMI e REALI, 2002), mesmo não discutindo sobre o professor de música apontam que os saberes docentes são diversos e estão vinculados à

trajetória pessoal de cada professor, à sua formação e aos diferentes contextos nos quais este professor lecionou e leciona. Ao tratar sobre casos de ensino, estas autoras ressaltam as idéias de Shulman, autor que analisa a base de conhecimento do professor, a qual é entendida na intersecção do conteúdo específico (conceitos fundamentais de uma área) e do conhecimento pedagógico (conhecimento voltado para aspectos como objetivos, metas e propósitos educacionais) e na capacidade do professor em transformar seus conhecimentos teóricos em situações “pedagogicamente eficazes” (p. 154). Retomando os dados coletados sobre a formação acadêmica de Paulo, Rita e Renata, é possível constatar que os saberes como professor de música foram construídos ao longo da carreira e que, a despeito de terem uma formação considerada insuficiente, estes professores conseguiram superar as falhas iniciais e construir uma base de conhecimentos sobre o ensino de música através da formação continuada.

A realidade de outros professores de música, no entanto, parece indicar que há uma falta de conhecimento a respeito das metodologias de Educação Musical, ou seja, do conhecimento pedagógico, tal como indicado por Mizukami e Reali (2002). Também existe um preconceito, entre os próprios profissionais, de que aquela pessoa que dá aulas de música – de instrumento ou de teoria – não foi bem sucedida como instrumentista e não tem os conhecimentos musicais suficientes. Isto denota a falta de respeito pelas atividades docentes, pelos saberes construídos e pelos resultados obtidos com as práticas da Educação Musical.

Mizukami e Reali (2002) destacam, ainda, que existem diferentes tipos de conhecimentos, entre os quais estão: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico do conteúdo. Em relação a este último, as autoras apontam que ele diz respeito a como ensinar um determinado assunto ou tópico, estando vinculado ao “processo de raciocínio pedagógico”. Considerando as definições das autoras, é possível inferir que é este conhecimento que faz um professor de música, refletir, por exemplo, sobre como ensinar a leitura de notas para crianças ou adultos.

No que diz respeito ao ensino de música, estes conhecimentos também devem ser observados, pois são elementos intrínsecos da docência. Segundo Bellochio (2003b), a atuação em Educação Musical implica em possuir conhecimentos musicais e pedagógicos, compreendendo os processos de ensino e de aprendizagem da música. Esta mesma autora ressalta que, para ensinar música, é preciso, além de saber ensinar, ter compreensão da música, pois a Educação Musical é um “campo de saberes” (p.22), no qual aspectos psicológicos, filosóficos, sociológicos e pedagógicos estão inseridos.

Em consonância com as autoras citadas (JOLY, 2000; MIZUKAMI e REALI, 2002; MACHADO, 2003; DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003b; LOUREIRO, 2003; CARVALHO, 2004) é importante destacar o relato da professora Renata, que trata sobre a importância de **saber ensinar música**<sup>37</sup>, para crianças ou adultos, como saber necessário para ser professor de música. Os professores Paulo e Rita também teceram comentários sobre este aspecto, ao dizer que ensinar música não é somente ensinar a leitura de notas, pois existem outros elementos intrínsecos a este processo de ensino-aprendizagem.

Brito (2003) discute a utilização da música na escola e comenta sobre as mudanças que vêm ocorrendo neste sentido, como as geradas pelas influências das teorias cognitivas. Segundo esta autora, é preciso refletir sobre a concepção que muitos professores (leigos ou não em música) têm de que a música é “algo pronto” (p. 52) e que ensinar música significa apenas “ensinar a reproduzir e interpretar músicas” (p. 52). Para Freire (1996), ensinar implica em oferecer oportunidades de construir e de produzir o conhecimento e não apenas de transmiti-lo, como foi (e ainda é) a prática do ensino tradicional.

Ao apresentar as proposições de Violeta Gainza, Joly (2000) discute que, para ensinar, o professor deve sentir uma “verdadeira paixão” (p. 28) pela disciplina, além de ter os conhecimentos específicos. Joly (2000) também ressalta algumas características básicas de um professor reflexivo, as quais, além do conhecimento musical e do conhecimento pedagógico, devem estar presentes no professor de música. Estas são algumas delas: observar os alunos, notando preferências ou reações; notar as influências do ambiente; alterar o que for necessário, a partir dos elementos coletados com as observações. As preferências e interesses dos alunos também foram relacionados como importantes para o ensino de música pelos professores participantes do estudo de Machado (2003). Ao considerar a competência “elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar”, a autora diz que os profissionais estão “reconhecendo e valorizando as outras vivências musicais que não somente as oferecidas na escola”. (p.95)

Aos professores Paulo, Renata e Rita também foi feita a seguinte pergunta: “O que é preciso saber para ensinar música para pessoas com necessidades educacionais especiais?”. Os professores responderam que paciência, carinho e disponibilidade são alguns dos elementos importantes para este ensino, além do conhecimento específico sobre as deficiências e sobre o histórico daquele aluno. Em relação aos saberes em educação especial, Paulo, Rita e Renata relataram, também, que têm algumas informações, dadas pela

---

<sup>37</sup> Grifo da pesquisadora.

coordenação e/ou direção das escolas onde atuam, mas reconhecem que estas informações não são suficientes para sua prática cotidiana. Em algumas reuniões realizadas nas escolas, estes professores disseram que têm possibilidades de discutir com seus pares o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas isto ocorre com pouca frequência, o que todos consideram inadequado.

Louro (2003) considera que, para dar aulas de música para pessoas com necessidades educacionais especiais, o professor deve ter alguns conhecimentos básicos, tais como: noções básicas de psicomotricidade, informações sobre instituições e profissionais que atendem estes alunos para poder recorrer em caso de problemas ou de dúvidas, além do conhecimento sobre características comuns de algumas deficiências. A autora também diz que alguns professores, por desconhecimento ou por insegurança, deixam os alunos com necessidades educacionais especiais excluídos das atividades musicais, o que não é adequado, considerando a perspectiva da educação inclusiva.

Para Oliveira (2004b), um estudo aprofundado das deficiências e de suas implicações educacionais é fundamental nos cursos de formação de professores, tendo em vista a educação inclusiva. Birkenshaw-Fleming (1993) ressalta que quanto mais informações o professor tiver sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, mais segurança terá nas atividades que planejar e realizar, pois poderá oferecer-lhes instrumentos distintos, estabelecer rotinas, organizar o espaço onde a aula será realizada e os equipamentos que serão utilizados, de acordo com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos.

Como destacado pelos professores e também por alguns autores (BIRKENSCHAW-FLEMING, 1993; LOURO, 2003; OLIVEIRA, 2004b) é muito importante que todos os professores tenham acesso a alguns conhecimentos a respeito das deficiências e que também tenham a oportunidade de discutir com seus pares e com especialistas a respeito dos avanços e das particularidades de seus alunos com necessidades educacionais especiais. O carinho e a paciência, elementos destacados por Paulo, Renata e Rita, também são importantes na docência, mas os profissionais que lidam com estas pessoas devem evitar que estes elementos sejam primordiais e que o conhecimento científico fique em segundo plano, o que poderá caracterizar um atendimento apenas assistencialista, que não contribua para a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade. (SILVEIRA BUENO, 2004)

### ***Todos podem aprender música?***

A discussão sobre as várias possibilidades de desenvolvimento artístico das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas de artes, em geral, e de música, em

particular, se faz necessária já que muitas pessoas não são aceitas nestas escolas por não cumprirem determinados pré-requisitos (LOURO, 2003). Segundo Loureiro (2003), há o preconceito de que somente aqueles com “dom inato” podem estudar música; para esta autora, no entanto, todos podem desenvolver-se musicalmente, o que implica na necessidade de tornar a atividade musical realmente acessível para todos.

Sobre o “dom”, vale a pena destacar, novamente, uma fala da professora Rita em sua entrevista: “O importante não é o dom, é o DÃO: oportunidades, condições...”. Esta fala pode ser relacionada às argumentações de Silveira Bueno (2004), que diz que a superação de obstáculos é conquistada devido às condições que foram propiciadas para as pessoas e não devido aos talentos ou potencialidades, reforçando a idéia de que todos têm possibilidade de aprender, desde que sejam oferecidas oportunidades para isso. Para Brito (2003) qualquer pessoa tem o direito de ter contato com a música, sem o estabelecimento de pré-requisitos, pois o processo de ensino é o mais importante. Retomando as proposições de Amaral (1998), a sociedade em geral parece não acreditar que pessoas com necessidades educacionais especiais sejam capazes de aprender e de desempenhar funções distintas, sendo papel da educação contribuir para que isto seja desmistificado.

Para Rita, Paulo e Renata, todos podem aprender música, sem distinções e sem limites impostos pelo professor. Em relação às pessoas com necessidades especiais, os professores disseram que algumas condições podem ser limitantes para a execução instrumental - casos em que há um importante comprometimento motor, por exemplo – mas o aprendizado sempre ocorre. Eles reconhecem, no entanto, que existem alguns profissionais com atitudes discriminatórias e que muitas escolas não estão abertas para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo Rita, o importante é garantir que o ensino seja significativo, o que condiz com as afirmações de H. J. Koellreutter (BRITO, 2001), que entendia que a educação musical deveria ser funcional e significativa, voltadas às necessidades atuais e não baseada em valores do passado, segundo os quais a técnica e a performance eram os aspectos mais importantes do aprendizado musical.

Bray (1998), ao discutir a questão do talento, destaca que a idéia tradicional, do senso comum, é a de que o talento é inato, dado por Deus a poucas pessoas. Segundo a autora, esta idéia pode gerar o entendimento de que a educação musical é somente para os talentosos, pois nada pode fazer para os não-talentosos. Em contrapartida, a autora apresenta pesquisas cujos resultados mostram que a determinação, a dedicação, o apoio da família e dos professores, por exemplo, favoreceram o aprendizado musical e fizeram com que os

estudantes tivessem sucesso, sendo a boa performance o resultado final de todo um processo e não o pré-requisito para o estudo.

Louro (2003) comenta que fazer música não significa única e exclusivamente tocar um instrumento; atividades como reger, lecionar e compor também fazem parte do universo musical e podem ser desempenhadas pelas pessoas com necessidades especiais. Assim, esta autora também parte do pressuposto de que todas as pessoas podem aprender música, sendo beneficiadas por este aprendizado, mesmo que não se tornem instrumentistas. As proposições de Bray (1998) e Louro (2003) confirmam a importância de uma formação adequada do professor e de uma atuação comprometida com princípios éticos e inclusivos, valorizando todos os alunos e estimulando seu desenvolvimento e aprendizado musical.

Ao comentar sobre os desempenhos das alunas incluídas, os professores disseram que todas têm obtido conquistas, não só na interação com o grupo, mas também nos aspectos específicos do aprendizado musical, enfatizando a importância de uma inclusão de fato e não somente social, como algumas pessoas dizem ser a única possibilidade para estes alunos. Registrar e avaliar o aprendizado musical de alunos incluídos não foi objeto deste estudo, mas merece ser analisado em pesquisas futuras, contribuindo para o avanço científico e enfatizando a importância da educação musical como área de conhecimento e de pesquisa.

### **C) A inclusão no contexto da educação musical**

“A arte, pois, não imita objetos, idéias ou conceitos. Ela cria algo novo, porque não é cópia ou pura reprodução, mas a representação simbólica de objetos e idéias – que também podem ser visuais, sonoros, gestuais, corporais... presentificados em uma nova realidade, sob um outro ponto de vista”. (MARTINS, 1998)

#### ***A educação musical é acessível para todos?***

Esta questão, apesar de não ter sido feita aos professores participantes desta pesquisa, surgiu no decorrer da coleta e dados e das vivências profissionais da pesquisadora, considerando o fato de que a música tem sido oferecida basicamente em escolas particulares (do ensino fundamental e da educação infantil, principalmente), às vezes como uma “estratégia de marketing” para atrair os alunos e suas famílias. Por outro lado, existem os conservatórios e as escolas de música que, em sua maioria, também são particulares e,

portanto, não acessíveis para a maioria da população<sup>38</sup>. Sendo possível observar, então, que são poucas as pessoas que têm acesso ao ensino de música, o que dizer daquelas com necessidades educacionais especiais, normalmente excluídas dos serviços que a sociedade oferece?

O fato da música não fazer parte efetiva dos currículos escolares faz com que esta linguagem, que em princípio deveria ser acessível a todos, sejam crianças, jovens ou adultos, com necessidades educacionais especiais ou não, seja utilizada, salvo algumas exceções, apenas como suporte para atender a vários propósitos, entre eles a formação de hábitos de higiene ou de comportamentos, valorizando a imitação e não a criação ou o saber que cada um já possui. Nestas situações, a música é somente reproduzida e não construída, como deveria ser, já que é uma linguagem, uma forma de expressão.(BRASIL, 1997; LOUREIRO, 2003)

Louro (2003) compartilha da mesma opinião, ao dizer que “a educação musical no Brasil é institucionalizada” (p.134), ou seja, é restrita às escolas particulares ou às escolas de música, gerando dificuldades de acesso para aqueles com menor poder aquisitivo. As pessoas com necessidades educacionais especiais, segundo esta autora, sequer procuram estas escolas, por achar que não terão possibilidades de desenvolver seus estudos. Outros autores (JOLY, 2000; LIMA, 2003; LOUREIRO, 2003; BOLTRINO, 2006) também discutem a não inserção da educação musical no currículo das escolas públicas, alegando que deve haver um esforço por parte dos interessados – profissionais, alunos e comunidade em geral – para promover esta inserção<sup>39</sup>, já que esta linguagem artística é importante para o desenvolvimento integral de todas as pessoas. Estas ponderações são confirmadas nesta pesquisa, que só pôde ser realizada em escolas particulares, justamente pela falta do professor de música nas escolas públicas.

Outro aspecto, levantado por Hentschke e Oliveira (2000), é importante de ser discutido. Segundo estas autoras, além das dificuldades de acesso ao ensino de música, há a precariedade da formação do professor e o pouco tempo disponível para este ensino nas escolas. Machado (2003) também constatou que a maioria dos alunos de escolas públicas que tem um acesso precário ao conhecimento musical através da disciplina de educação artística, não sendo beneficiados por outras atividades, tais como prática coral e aula de instrumento, interessantes para o aprendizado musical, pois estas são extra-curriculares e opcionais. Apesar da promulgação da LDB 9394/96, segundo a qual todas as linguagens artísticas devem ser

---

<sup>38</sup> A vivência profissional da pesquisadora em escolas como estas mostra, também, que muitos alunos deixam de estudar música quando suas famílias passam por dificuldades econômicas.

<sup>39</sup> A esse respeito, vale conferir as iniciativas da Associação Brasileira de Educação Musical, que discute a inserção da música nos currículos através de seus encontros regionais e nacionais. Informações podem ser obtidas no site [www.abem.clic3.net](http://www.abem.clic3.net)

consideradas tão importantes quanto as outras disciplinas do currículo escolar, talvez estes aspectos ainda sejam decorrentes das práticas geradas pela LDB 5692/71, de acordo com Fonterrada (2001).

Marisa Fonterrada (2001) também faz algumas críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>40</sup>, especialmente ao volume sobre arte, pois diz que as especificidades da música, tais como a escrita e a leitura musical, a expressão não-verbal, a escuta musical e o domínio de certos conteúdos, não são devidamente contempladas neste documento. Isto significa, para a autora, que o fazer musical fica descaracterizado, pois a ênfase é dada para a formação de conceitos e não para as práticas. Assim, apesar da existência destes documentos, utilizados principalmente pelos professores das escolas públicas, a música continua distante da maioria dos alunos. Também ocorrem muitas situações em que a função do professor de música é a de “festeiro” (FONTERRADA, 2001, p. 264), ou seja, é ele o responsável por organizar os eventos da escola, o que faz com que suas atividades fiquem restritas a estes eventos e não à produção de conhecimento. Nas entrevistas, os professores comentaram sobre as dificuldades que tiveram nas diferentes escolas para mostrar que o ensino de música vai além dos eventos e necessita de bons materiais e de um espaço adequado para a realização das atividades pertinentes: Renata, por exemplo, não leciona em uma sala específica para o ensino de música, como acontece com Paulo e Rita.

Em relação ao estudo de um instrumento, especificamente, o difícil acesso parece ficar ainda mais evidente. Maura Penna (1994) trata sobre as exigências que são feitas aos interessados em estudar música, exigências estas que estão diretamente vinculadas às conotações que o ensino de música tem. Segundo a autora, são exigidos conhecimentos prévios dos alunos, levando a situações desiguais de contato com a linguagem musical. A opinião de Louro (2003) é semelhante, pois ressalta que a necessidade de apresentar certas habilidades motoras para a execução dos instrumentos gera discriminação e exclusão de alguns interessados no ensino de música.

Em escolas especiais ou em grandes instituições que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais, a educação musical parece estar mais presente e acessível aos alunos. Além de terem aulas regulares de música como parte integrante de sua formação, é comum vê-los envolvidos em grupos de percussão, fanfarras e corais. Existem, também, nestas instituições, práticas que estão mais voltadas para a reabilitação do que para a

---

<sup>40</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram documentos elaborados pelo governo federal no final da década de 1990, com o objetivo de auxiliar o trabalho do professor do ensino fundamental e médio. São vários volumes, correspondentes às diferentes áreas de conhecimento. Para maiores informações, consultar [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)



educação musical. Tais práticas mereceriam diferentes estudos que visassem, inclusive, delinear o perfil dos profissionais que as desenvolvem.

### ***Condições para a inclusão***

A inclusão, que preconiza, principalmente, a igualdade de oportunidades para todos e o respeito às diferenças (ARANHA, 2001; MITTLER, 2003; CAPELLINI, 2004), ainda não é uma realidade em todos os segmentos da sociedade. No que diz respeito às escolas, as práticas inclusivas são mais frequentes, mas ainda não se consolidaram efetivamente, apesar da existência da legislação que enfatiza o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (CAPELLINI, 2004), carecendo de pesquisas e de discussões tanto dos profissionais quanto da comunidade envolvida, pois ainda geram inseguranças e o sentimento de impotência (BEYER, 2003). De acordo com Capellini (2004), que apresenta alguns dados de censos escolares sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria das escolas tem um discurso de inclusão, mas suas práticas não são condizentes com este discurso, na medida em que não atendem à diversidade.

Na presente pesquisa, os dados coletados trazem à tona não só as concepções dos professores sobre inclusão, mas, também, suas práticas, podendo contribuir neste sentido. Nas entrevistas e em comentários informais no decorrer das observações, algumas ponderações destes professores sugerem certos aspectos, os quais serão comentados neste momento e poderão ser analisados com maior profundidade em estudos posteriores. São eles: número total de alunos em turmas onde há alunos com necessidades educacionais especiais incluídos; critérios para a inclusão e a necessidade de preparação dos professores para receber alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre o número demasiado de alunos por turma, apontado na pesquisa de Beyer (2003) e no relato de Rita como um fator que prejudica a inclusão, documentos oficiais<sup>41</sup> indicam que turmas nas quais alunos com necessidades especiais estão incluídos devem ter um número menor de alunos. Segundo comentários informais de professores de escolas regulares, no entanto, esta situação não tem ocorrido a contento, porque as famílias das crianças com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, não informam a escola sobre tais necessidades, por desconhecimento ou por medo de que a criança não seja aceita. Desta

---

<sup>41</sup> Para maiores detalhes, ver o documento sobre as Adaptações Curriculares, do Ministério da Educação. ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

forma, as turmas são formadas e o ano letivo se inicia; quando o professor percebe as especificidades e as necessidades daquelas crianças, fica difícil fazer remanejamentos e a turma permanece com grande número de alunos<sup>42</sup>.

A respeito dos critérios para inclusão, Mittler (2003) e Baptista (2005) discutem que muitos profissionais são favoráveis às políticas de inclusão, mas entendem que existem alunos que não devem ser incluídos, principalmente aqueles com comprometimentos emocionais, comportamentais ou com dificuldades graves de aprendizagem, o que talvez indique que, para estes professores, um dos critérios seja o nível de desenvolvimento. Nesta pesquisa, a professora Renata também falou sobre isto, comentando que crianças com problemas mais graves ou comprometedores não poderiam estar na escola regular, pois seriam prejudicados, já que, na sua concepção, suas necessidades não estariam sendo atendidas de forma plena.

A discussão sobre a existência de critérios ou não para a inclusão parece estar vinculada às concepções de deficiência segundo as quais a própria pessoa com necessidades educacionais especiais deveria adaptar-se ao meio, como foi preconizado no movimento de integração. Hoje, com as discussões sobre a inclusão, talvez o mais adequado seja verificar quais são as adaptações necessárias e quais são as orientações para os profissionais para que todos os alunos sejam atendidos na escola regular<sup>43</sup>. Para alguns autores (MITTLER, 2003; CAPELLINI, 2004), as adaptações de currículo, procedimentos, materiais, mobiliários e da estrutura dos prédios escolares são fundamentais, pois garantem as oportunidades de acesso e de aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Louro (2003), ao analisar as adaptações para o fazer musical, ressalta que muitas vezes, um simples recurso pode favorecer o aprendizado, viabilizando o acesso à música para aquele aluno normalmente excluído deste processo. Heymeyer (2004) também aponta que devem ser oferecidas condições necessárias para que uma criança com necessidades educacionais especiais possa aprender, como, por exemplo, posicioná-la adequadamente, mostrar-lhe objetos significativos, ajudá-la na realização de alguns movimentos, além de estimulá-la a realizar as tarefas solicitadas, em um ambiente adequado.

Considerando as adaptações de procedimentos e materiais e o comportamento “adaptar condições de ensino para uso com as alunas com necessidades especiais, quando

---

<sup>42</sup> É interessante destacar, no entanto, que a realidade observada da professora Rita é de cerca de dezoito (18) alunos por turma, ao passo que em escolas públicas as turmas têm cerca de 35 alunos.

<sup>43</sup> Parecem existir, no entanto, casos em que as questões de saúde são bastante comprometedoras, sendo que o atendimento em instituições, hospitais ou mesmo nas residências seja o mais adequado. Mesmo assim, este serviço pode ter um caráter temporário, permitindo que a pessoa com necessidades educacionais especiais retorne à escola regular quando estiver em melhores condições.

necessário”, algumas ocorrências puderam ser verificadas nesta pesquisa, nas observações das aulas do professor Paulo. As adaptações verificadas ocorreram em relação aos procedimentos para a realização das atividades e foram muito mais necessárias nas aulas da 2<sup>a</sup>. série, devido às condições de Sara, que é usuária de cadeira de rodas, não desloca-se sozinha no espaço e não fala, sendo que as atividades propostas previam a apresentação destas condutas. Apesar de algumas destas adaptações, provavelmente, não terem sido planejadas com antecedência, o resultado foi satisfatório, na medida em que permitiu que a aluna respondesse às solicitações do professor e participasse das atividades.

Existiram, no entanto, situações em que o professor pareceu não observar a necessidade de adaptação de material principalmente para que alguns instrumentos musicais pudessem ser manuseados por Sara, aluna que apresentou maiores comprometimentos motores. Para esta aluna, talvez a utilização de dispositivos, conforme descrição de Louro, Ikuta e Nascimento (2005), fosse interessante. Segundo estas autoras, alguns dispositivos podem ser acoplados aos instrumentos, permitindo o uso especialmente daquelas pessoas com deficiência física. Além dos dispositivos, as autoras demonstram que diferentes tipos de adaptações podem ser feitos na prática musical de pessoas com necessidades educacionais especiais (p. 15), considerando os seguintes aspectos: adaptação natural: movimentos compensatórios e neuroplasticidade; escrita musical: alterações musicais e arranjos musicais; técnica musical; instrumento musical; mobiliário; dispositivos: dispositivos personalizados, órteses e softwares.

Wills e Peter (2000) tratam sobre as adaptações do currículo que o professor de música deve fazer para que todos os alunos tenham condições de desenvolver-se, além de sugerir propostas de atividades, indicando que o professor ofereça um equilíbrio entre atividades conhecidas e atividades novas, por exemplo. Ainda segundo estes autores, o professor deve estar atento às necessidades individuais e do grupo de alunos, adaptando tarefas e materiais, utilizando recursos adicionais e valorizando as capacidades e conquistas de cada aluno, o que, certamente, irá favorecer a aprendizagem de todos.

Joly (2000), ao citar Gainza (1964), diz que esta autora afirma a necessidade de reformular os métodos de ensino, para que o conhecimento seja acessível a todas as pessoas, pois a diversidade e as questões atuais devem ser consideradas. Machado (2003), apesar de não abordar diretamente a inclusão no contexto musical, reflete sobre a importância de um planejamento flexível e da observação do professor em relação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, principalmente quando se trata do ensino coletivo de música. Segundo sua pesquisa, cerca de 8% dos professores entrevistados destacou a importância de

não excluir alunos iniciantes ou com dificuldades, tendo, ao contrário, condutas que motivem a participação destes alunos. Os professores Renata, Rita e Paulo apresentaram esta disposição para aceitar e incluir pessoas com necessidades educacionais especiais em suas atividades, o que é bastante positivo e pode favorecer o aprendizado destes alunos.

Por fim, a necessidade de preparação dos professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais, apontada pelos professores desta pesquisa, parece ser um aspecto presente em diferentes estudos, além de ser uma condição para a inclusão, para alguns. Na pesquisa de Beyer (2003), por exemplo, realizada com professores, pais e alunos de três escolas com práticas inclusivas, um dos resultados foi a necessidade de parcerias entre os professores das salas regulares e os professores de Educação Especial, entendendo que esta parceria irá trazer informações e conhecimentos para os professores que têm alunos incluídos. Capellini (2004) também constatou, ao finalizar sua pesquisa, que os professores mostraram interesse em participar de cursos de formação continuada, para melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em sua entrevista, Rita disse que a preparação dos profissionais é importante, mas não é viável oferecer cursos de formação para só depois atender aos alunos com necessidades educacionais especiais; tanto a preparação quanto o atendimento acabam acontecendo concomitantemente, pois estes alunos estão cada vez mais presentes nas escolas regulares. Para Mendes (2004), todavia, as mudanças de concepção e de práticas que a inclusão exige não são tão simples de serem alcançadas, exigindo maiores investimentos por parte do poder público e das próprias escolas. Leite (2004) ressalta que esta preparação deve ter como objetivo algumas modificações nas maneiras de ensinar as quais estão, obviamente, relacionadas às concepções dos professores.

Nas escolas onde Paulo, Rita e Renata lecionam, apesar de haver a prática da educação inclusiva, há, ainda, uma necessidade de ampliar o cronograma de reuniões ou de orientações para os professores, o que deveria ser revisto pelos responsáveis: coordenação e/ou direção. Estes professores relataram que são poucas as informações sobre os alunos com necessidades especiais e que todos deveriam ter mais acesso aos dados relevantes e científicos. Seria interessante, também, que o grupo de profissionais destas escolas buscasse parcerias com universidades, no intuito de ter palestras, cursos e de fazer discussões relativas aos alunos atendidos. Estas práticas favoreceriam a todos e poderiam garantir um atendimento mais adequado aos alunos com necessidades especiais.

### *A arte como elemento favorecedor da inclusão*

Alguns autores (BARBOSA, 2002; REILY, 2004; OLIVEIRA, 2005) discutem a importância da arte<sup>44</sup> como elemento que favorece a inclusão de pessoas com necessidades especiais, não só nos contextos escolares, mas também em todos os espaços de convívio social. Barbosa (2002) entende que o acesso à arte proporciona às pessoas a apropriação da sua cultura, fazendo com que elas se vejam como elementos importantes para a construção da sua história. Desta forma, todos tornam-se sujeitos e protagonistas, utilizando-se de seus próprios repertórios (de imagens, de músicas, de movimentos) não só para compreender e usufruir a arte, mas também para criar e expressar-se, segundo Martins (1998).

A pesquisa desenvolvida por Mirian Oliveira (2006), a partir de oficinas de teatro com alunos surdos e ouvintes, trouxe como resultado a importância desta linguagem como favorecedora da inclusão. Considerando que a comunidade surda talvez não acredite na inclusão, devido às barreiras de comunicação, a autora constatou que o teatro, por ser uma linguagem que utiliza o corpo como meio de expressão, favoreceu a interação entre estes alunos, permitindo a criação coletiva e o respeito às opiniões individuais, dando a oportunidade a todos de serem atores e também autores, independentemente das limitações que possam vir a ter.

Brito (2003), apresentando as idéias de Koellreutter, ressalta que o ensino de música deve privilegiar a importância desta linguagem na vida das pessoas, promovendo mudanças sociais significativas, através de um currículo flexível, no qual o aspecto humano é primordial. Isto posto, é possível inferir que uma educação musical que respeite e valorize as diferenças e que esteja relacionada às características do contexto na qual está inserida, pode favorecer a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e daquelas que são excluídas da sociedade por questões econômicas, sociais, por raça ou religião.

Para tanto, a música não deve ser utilizada apenas como meio para atingir resultados como modificação de comportamento ou para comemorar datas especiais. Lúcia Reily (2004), ao analisar o ensino de artes para pessoas com necessidades educacionais especiais, reflete sobre a importância da arte ter um significado e não uma utilização ou função. Segundo ela, a função da arte é significar, simplesmente. Com isto, a autora critica a utilização da arte para determinados fins como enfeitar a escola ou vender os produtos obtidos com as atividades, o que denota a pouca valorização que a arte tem em relação aos seus elementos estéticos. Na

---

<sup>44</sup> Aqui, arte significa todas as linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais.

Educação Especial, este uso da arte parece ocorrer com muita frequência, especialmente nas escolas e instituições que atendem adultos com necessidades especiais.

Barbosa (2002) também defende a importância de dar “oportunidades de alcançar a excelência em artes a todos” (p. 23), criticando a má qualidade observada em algumas atividades artísticas realizadas com pessoas carentes, excluídas da sociedade por questões econômicas. Diante disto, não se deve admitir um ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais que não valorize as questões estéticas e artísticas, pois isto não estará desenvolvendo os aspectos específicos desta linguagem, o que também é destacado por Louro (2003).

Segundo Puccetti (2005), o ensino de arte, fundamentado no paradigma crítico/reflexivo, que entende o homem como ser inacabado e inconcluso, deve ser um processo, no qual arte e vida se relacionam e todos têm a oportunidade de demonstrar como vêem o mundo e como se vêem no mundo. Desta forma, valoriza a diversidade e a individualidade e não os déficits ou incapacidades. Esta autora também destaca que a produção artística pode colaborar para a aceitação de diferentes percepções de mundo, mostrando que não devem existir modelos instituídos. A arte pode favorecer a inclusão na medida em que respeita as individualidades, os saberes e as histórias de cada um. Também favorece a inclusão quando aceita que as pessoas com necessidades educacionais especiais são seres pensantes, com desejos e com possibilidades de criação.

Ao ministrar aulas de música em uma escola especial, a pesquisadora também observou que muitos alunos superaram dificuldades iniciais de timidez ou de fracasso escolar, permitindo-se criar e vivenciar os diferentes elementos artísticos, elevando sua auto-estima e aprendendo a valorizar suas produções e as dos colegas. Longe da polaridade certo-errado, muitas foram as conquistas, em diferentes níveis, confirmando o que vários autores indicam sobre a importância da música no processo de formação do ser humano.

Retomando o objetivo traçado inicialmente de identificar e examinar as relações entre práticas e a formação de professores de música que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais, foi constatado que são muitas as dúvidas e questões destes professores na sua prática docente o que, em parte, está relacionado às falhas de sua formação inicial, mas, por outro lado, indica as questões que as próprias escolas têm a respeito da inclusão. Paulo, Renata e Rita mostraram-se profissionais muito empenhados e dedicados, procurando não só aceitar os alunos com necessidades educacionais especiais, mas, também, lidar com eles da melhor maneira possível, buscando dados e informações que favoreçam seu aprendizado musical. Sua formação inicial, considerada precária, foi sendo “lapidada” com o

decorrer da carreira, através de diferentes cursos. A formação continuada que é uma necessidade de todos os professores e tem favorecido Renata, Paulo e Rita em suas atuações, deve ser um foco de atenção por parte do poder público e das universidades, especialmente quando o assunto é a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para os professores participantes desta pesquisa, o ensino de música também pode ser favorecedor da inclusão, por ser desenvolvido a partir de muitas atividades coletivas, propiciando o entrosamento entre os alunos. Segundo Wills e Peter (2000), a conduta do professor é fundamental para que a inclusão realmente aconteça, na medida em que sejam considerados as necessidades e os interesses dos alunos, a partir de um planejamento que inclua atividades diferenciadas que favoreçam o aprendizado de todos. Nas aulas observadas, os alunos tiveram experiências diversas, divertiram-se e aprenderam, em um ambiente prazeroso, como deve ser quando se fala sobre atividades artísticas. Jéssica, Cássia, Bruna, Andréa e Sara estiveram e ainda estão participando destas experiências, aprendendo e ensinando, fazendo igual e fazendo diferente, fazendo do seu jeito, experimentando e vivendo a música, nas suas infinitas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In AQUINO, J. G. (org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998, p. 11 – 30

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, março, 2001, p. 160-173

BARBOSA, A. M. Arte e inclusão. IN ANDRIES, A. (org.) *Caderno de textos: educação, arte, inclusão*. Vol. 1, n. 1 (1. quadrim. 2002). Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002, p. 21-23

BATRES, E. La formación actual del educador musical: ejercicio docente en un mundo globalizado. Disponível em [www.latinoamerica-musica.net](http://www.latinoamerica-musica.net) .Acessado em 26/07/2006.

BELLOCHIO, C. R. (a) A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n.8, p. 17-24, março/2003

\_\_\_\_\_ (b) *Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional*. In ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XII, 2003, Florianópolis. *Anais...* 1 CD ROM

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Disponível em [www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista). Acessado em 08/08/2004

BIRKENSCHAW-FLEMING, L. *Music for all: teaching music to people with special needs*. Toronto, Canadá, Gordon V. Thompson Music, 1993.

BOLTRINO, P. J. *Música y educación especial*. Buenos Aires: De la Orilla, 2006. 160p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.



BRAY, E. Comparable talents. *Music Teacher*, Londres (Inglaterra), vol. 77, no. 5, p. 15-16, maio 1998.

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

\_\_\_\_\_. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004, 202p.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998. 196 p.

CARVALHO, I. A. *Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005, 124 p.

CORTEGOSO, A. L. *Intervenção como instrumento para conhecer e conhecimento como condição para intervir: administração de relações no atendimento a crianças e jovens*. 1994 Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n.8, p. 29-32, março/2003

FONTEERRADA, M.T.O *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2001. Tese (Livre-Docência). Instituto de Artes , Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2001, 477p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FRISANCO, M. de L. *Efeitos da capacitação de professores para programar ensino sobre seus comportamentos ao ensinar arte para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FORQUIN, J. C. e GAGNARD. A educação artística – para quê? In PORCHER, L. (org.) *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

HEINE, C. C. Inservice training: a major key to successful integration of special needs children into music education classes. In WILSON, B. L. (ed.) *Models of Music Therapy interventions in school settings: from institution to inclusion*. National Association for Music Therapy, Inc. (USA), 1996. p.78-98.

HENTSCHKE, L. (a) Novos rumos da educação musical no Brasil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 30-34, jan/fev 1995.

\_\_\_\_\_ (b). Um tom acima dos preconceitos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, p. 28-34, maio/junho 1995.

\_\_\_\_\_ e OLIVEIRA, A A educação musical no Brasil. In HENTSCHKE, L. *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p.47-64.

HEYMEYER, U. *O bebê, o pequerrucho e a criança maior: guia para a interação com crianças com necessidades especiais*. São Paulo: Memnon, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2002. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

ISAACS, A.; MARTIN, E. (org.) *Dicionário de música*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

JOLY, I. Z. L. *Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.

JOLY, I.Z.L. *Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização para adaptar procedimentos de ensino*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

\_\_\_\_\_. Vamos levar a música para a escola? Abordagens da Educação Musical no contexto escolar. In PALHARES, M.S. & MARINS, S.C.F. (org.) *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 225 – 236.

KOELLREUTTER, H. J. Educação Musical – hoje e, quiçá, amanhã. In LIMA, S. A (org.) *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998. p. 39-45.

KUPFER, M.C.M. e PETRI, R. “Por que ensinar a quem não aprende?” . *Estilos da Clínica*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-117, 1996.

LEITE, L.P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.10, n. 2, p. 131- 142, mai.-ago/2004.

\_\_\_\_\_. e ARANHA, M.S.F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. In *Psicologia: teoria e pesquisa* [online]. maio/ago. 2005, vol.21, no.2 [citado 09 Fevereiro 2006], p.207-215. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acessado em 09/02/2006 .

LIMA, S. R. A. de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n.8, p. 81-86, março/2003

LOUREIRO, A. M.A. *O ensino da música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOURO, V. S. *As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2003. 208p.

LOURO, V. S., IKUTA, C.Y.S. e NASCIMENTO, M.F. Música e deficiência: levantamento de adaptações para o fazeR musical de pessoas com deficiência física. *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral*. Vol. 1, n. 2, Janeiro/abril 2005. São Paulo: Memnon Edições Científicas, p. 11-18.

MACHADO, D. D. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 148 p.

MARTINEZ, C. M. S., PAMPLIN, R. C. O. e OISHI, J. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: o suporte informacional no cotidiano da escola que busca da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, vol. 11, n. 1, p. 67 – 80, jan/abril 2005.

MARTINS, M.C.F.D. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. – São Paulo: FTD, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. e SOUSA, S.M.Z. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 96 – 108, 1996.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. e WILLIAMS, L. C. A. (org.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 221-230

\_\_\_\_\_ Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Sem data.

MICHELS, M.H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 11, n. 2, p. 255 – 272, mai./ago 2005

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução de W. B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. Formação de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOJOLA, C. A formação do docente de música. In LIMA, S. A (org.) *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998. p. 48-53.

OLIVEIRA, A. A .S. (a) O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. . *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.10, n. 1, p. 59-74, jan.-abr/2004.

\_\_\_\_\_ (b) Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. e WILLIAMS, L. C. A. (org.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.239 – 243

OLIVEIRA, M. M. *Surdos e ouvintes: dos bastidores aos aplausos*. A busca de autoria em um processo de inclusão pelo teatro. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006, 202p.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.11, n. 1, p. 33-47, jan.-abr/2005.

PARDO, M. B. L. Pesquisa com intervenção: sua contribuição para a Educação Especial. In MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. e WILLIAMS, L. C. A. (org.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.299-304

PEREIRA, J. L. C. *O professor de artes e o aluno deficiente visual*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

PENNA, M. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, n. 4/5, p. 15 – 29, 1994.

PIRES, N. A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor. In ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XII, 2003, Florianópolis. *Anais...* 1 CD ROM

PUCETTI, R. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. *Cadernos de Educação Especial*. Edição 2005, no. 25. Disponível em [www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista). Acessado em 04/09/2005.

REILY, L. *Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Arte: espaço lúdico e constituição da cultura. In MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. e WILLIAMS, L. C. A. (org.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.101-106

SILVA, S. C. e ARANHA, M. S. F. Interação entre professores e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.11, n. 3, p. 373-394, set/dez - /2005.

SILVEIRA BUENO, J. G. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. – 2 ed. rev. – São Paulo: EDUC, 2004.

TARGAS, K. M. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. 2003, 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

WILLS, P. & PETER, M. *Musica para todos: desarrollo de la musica en el curriculo de alumnos com necesidades educativas especiales*. Tradução de Pablo Manzano Bernárdez. Madrid, Espanha; Ediciones Akal S. A, 2000.

ZABALZA, M. Globalização e educação: desafios e tendências na formação de professores. In CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA. São Paulo, 2005. Não publicado.

## LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1</u> : Datas das entrevistas, período e que ocorreram as observações e quantidade de aulas observadas para cada um dos participantes.....	pág. 16
<u>Tabela 2</u> : Categorias utilizadas para obter e organizar informações sobre o desempenho dos professores ao desenvolver aulas de música observadas e suas respectivas definições.....	pág. 17
<u>Tabela 3</u> : Formação acadêmica dos professores participantes.....	pág. 23
<u>Tabela 4</u> : Características do cotidiano escolar dos participantes do estudo, segundo seus relatos.....	pág. 31
<u>Tabela 5</u> : Aspectos destacados pelos participantes em relação à sua trajetória profissional como docente.....	pág. 38
<u>Tabela 6</u> : Aspectos destacados pelos participantes como parte de suas opiniões acerca da política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas de ensino regular.....	pág. 41
<u>Tabela 7</u> : Aspectos destacados pelos participantes considerando o aluno com necessidades educacionais especiais.....	pág. 46
<u>Tabela 8</u> : Atividades realizadas por Paulo nas aulas de música observadas.....	pág. 54
<u>Tabela 9</u> : Atividades realizadas por Renata nas aulas de música observadas.....	pág. 57
<u>Tabela 10</u> : Atividades realizadas por Rita nas aulas de música observadas.....	pág. 62
<u>Tabela 11</u> : Caracterização do repertório dos professores em relação a comportamentos considerados como relevantes no processo ensino-aprendizagem, no contexto considerado.....	pág. 67
<u>Tabela 12</u> : Apresentação de trechos selecionados das aulas registradas em vídeo da professora Renata e das perguntas e respostas referentes a eles.....	pág. 75
<u>Tabela 13</u> : Apresentação de trechos selecionados da aula registrada em vídeo da professora Rita e das perguntas e respostas referentes a eles.....	pág. 77
<u>Tabela 14</u> : Disciplinas cursadas pelos participantes, nos níveis de formação escolar por que passaram, em relação às diferentes áreas de interesse.....	pág. 79

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### APRESENTAÇÃO PARA AS ESCOLAS

**Projeto:** Formação e Prática Docente Musical na Educação de Crianças com Necessidades Especiais

**Discente:** Lisbeth Soares

**Orientadora:** Prof. Dra. Ana Lúcia Cortegoso

#### 1. RESUMO –

Uma das grandes questões educacionais da atualidade é a inclusão, que para alguns profissionais já está posta, isto é, já está acontecendo; para outros ainda é uma inovação para a qual julgam não estar preparados. Diversos autores indicam a necessidade de reflexões e mudanças, tanto em relação aos recursos materiais quanto em relação aos recursos humanos, para que a escola atenda bem a todos, sem qualquer distinção. Este estudo terá como foco o professor de música, considerando que todos os funcionários devem estar preparados para atender adequadamente aos alunos com necessidades especiais.

O presente projeto tem como objetivo identificar e examinar relações entre práticas de Educação Musical no ensino de crianças com necessidades especiais incluídas na escola e a formação de professores de Música em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos. Participarão desta pesquisa três professores de Música que atuam em escolas particulares de Educação Básica onde alunos com necessidades especiais estejam inseridos regularmente.

Os dados serão obtidos através de entrevistas individuais com professores de Música, observação das aulas destes professores e análise de documentos, referentes a alguns cursos de Graduação em Música oferecidos no Estado de São Paulo.

#### 2. OBJETIVOS

**Objetivo Geral:** Identificar relações entre práticas de Educação Musical no ensino de crianças com necessidades especiais incluídas na escola e a formação de professores de Educação Musical em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar concepções de professores de Música em relação à Educação Musical, Educação Especial, deficiência e inclusão.
- Caracterizar a atuação de alguns destes professores em escolas regulares, no trabalho com crianças com necessidades especiais.
- Caracterizar grades curriculares e planos de ensino das disciplinas dos cursos de graduação ou outros de formação Musical realizados pelos participantes.

#### 3. PROCEDIMENTOS

- a) Contato com escolas regulares (de uma cidade da Região Metropolitana de São Paulo) que atendam aos seguintes critérios: oferecimento de aulas regulares de Música na Educação Básica e atendimento de crianças com necessidades especiais.



- b) Esclarecimentos, à direção e/ou coordenação da escola, sobre os objetivos e etapas da presente pesquisa através de apresentação da documentação necessária para a realização da mesma (autorização por escrito, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido);
- c) Obtenção de autorização da escola selecionada para que a pesquisadora possa realizar observações das aulas de música. Esta autorização será por escrito, cumprindo o estabelecido na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
- d) Contato com os professores de Música destas escolas, para os esclarecimentos gerais sobre a pesquisa e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- e) Realização de entrevistas individuais com os professores de Música, visando esclarecer as concepções dos mesmos sobre Educação Musical, Educação Especial, Deficiência e Inclusão, bem como levantamento de dados sobre sua formação;
- f) Seleção de duas escolas (do total contatado no item a) para a realização das observações de aulas. Para esta seleção, serão considerados: concordância da instituição em participar da pesquisa; localização da escola/instituição; horários de realização das aulas de música;
- g) Reunião com professor de música, pesquisadora e responsável pela escola (diretor, coordenador) para seleção da(s) turma(s) que será observada.
- h) Solicitação de autorização dos pais e/ou responsáveis pelos alunos da turma selecionada, por escrito, para realização de filmagens durante as observações. A filmagem será de uso exclusivo para a pesquisa, servindo como elemento para a análise pretendida, sem utilização das imagens para outros fins.
- i) Observações diretas de aulas de música ministradas pelos professores em duas etapas:
  - 3 a 4 aulas consecutivas, sem filmagem, para contato da pesquisadora com o professor e com os alunos (utilização de protocolo de observação);
  - 3 a 4 aulas consecutivas com filmagem (utilização de protocolo de observação).
- j) Realização de novas entrevistas individuais com os professores cujas aulas foram observadas, tendo como base as filmagens das mesmas, para discussão.
- k) Reunião com a direção, coordenação e com os professores participantes, na própria escola, para apresentação dos resultados obtidos com a coleta de dados.
- l) Realização de alguns encontros com os professores envolvidos, de acordo com a disponibilidade e o interesse, para a reflexão sobre as práticas docentes e sobre a Educação Musical de crianças com necessidades especiais.

#### 4. RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA

Pesquisadora: Lisbeth Soares

Contato: Tel -(11) 4455-6635/ (11) 9221-3412

E-mail – [lisbethsoares@bol.com.br](mailto:lisbethsoares@bol.com.br) ou [lisbeth@iris.ufscar.br](mailto:lisbeth@iris.ufscar.br)

Orientadora: Profª. Dra. Ana Lúcia Cortegoso

Contato: Tel -(16) 3368-1529

E-mail – [prezecorte@linkway.com.br](mailto:prezecorte@linkway.com.br)

## APÊNDICE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Dados sobre a Pesquisa Científica:*

**Título:** Formação e Prática Docente Musical na Educação de Crianças com Necessidades Especiais

**Pesquisadora:** Lisbeth Soares

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Lúcia Cortegoso

**Co-orientadora:** Prof Dr.a Ilza Zenker Leme Joly

**Informações aos participantes:** O presente projeto tem como objeto de pesquisa a análise da formação e da atuação de professores de Música na Educação Básica, considerando aspectos referentes à educação de crianças com necessidades especiais. O objetivo geral é identificar relações entre práticas de Educação Musical no ensino de crianças com necessidades especiais incluídas na escola e a formação de professores de Educação Musical em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos. Os dados serão obtidos através da aplicação de um roteiro de entrevistas com os informantes e da observação das aulas de Música ministradas pelos mesmos.. Também serão coletados dados a partir das grades curriculares de cursos de graduação em Música realizados pelos informantes ou oferecidos por universidades públicas.

**Garantias dos informantes:**

- Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
- Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga prejuízo.
- Salvaguarda de confidência, sigilo e privacidade.

**Informações dos dados dos responsáveis pela pesquisa, para contato:**

Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Tel: (16) 3351-8357

Pesquisadora: Lisbeth Soares

Contato: Tel -(11) 4455-6635 / E-mail – [lisbethsoares@bol.com.br](mailto:lisbethsoares@bol.com.br)

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cortegoso

Contato: Tel -(16) 3368-1529 / E-mail – [prezecorte@linkway.com.br](mailto:prezecorte@linkway.com.br)

**Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa, na entrevista (permitindo registro cursivo e gravação em áudio) e na observação das aulas de Música que ministro, caso seja solicitado

São Carlos,

---

**APÊNDICE 3**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

**Formação acadêmica e contínua (formulário preenchido pelo professor no início da entrevista)**

*Graduação*

Curso: \_\_\_\_\_

Faculdade: \_\_\_\_\_

Ano de início e de conclusão: \_\_\_\_\_

*Formação em Música*

( ) Técnico                      ( ) Livre                      ( ) Aulas particulares

Ano de início e de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Instrumento: \_\_\_\_\_

Tempo de estudo em música: \_\_\_\_\_

*Especialização*

( ) sim    ( ) não

Curso: \_\_\_\_\_

Faculdade: \_\_\_\_\_

Ano de início e de conclusão: \_\_\_\_\_

Outros cursos (os que considera mais importantes para sua formação):

---

---

---

---

---

---

Participações em Congressos, Encontros, Seminários (os que considera mais importantes):

---

---

---

---

**1. Formação acadêmica e contínua (questões feitas após o preenchimento do formulário)**

- a) Considera sua formação suficiente para sua atuação profissional? Por quê?
- b) Assuntos/temas que despertam maior interesse para seu estudo e reflexão como prof. de música.
- c) Assuntos/temas que considera importantes para a formação de um professor, atuando em qualquer área.

**1. Escolha da profissão:**

- a) Desempenhou outras funções antes de tornar-se professor? Quais?
- b) Por que decidiu atuar profissionalmente como professor de música? Comente a respeito.

**2. Experiência profissional docente:**

- a) Tempo de trabalho na Educação Básica.
- b) Tempo de trabalho na Educação Musical: aulas coletivas, aulas individuais.
- c) Local de trabalho (escolas de Música; escolas particulares; escolas públicas; instituições): atual e anterior (se for o caso).
- d) Aspectos positivos e negativos da experiência adquirida como professor de Música na Educação Básica. Comente sobre as suas experiências.
- e) Facilidades e dificuldades encontradas na trajetória profissional. (do início da carreira até o presente momento)
- f) Comente sobre o seu envolvimento com os professores das outras áreas no local onde trabalha. Há propostas de trabalho em conjunto? Qual é a sua opinião sobre isto?

**3. Objetivos:**

- a) Quais objetivos tem no ensino de Música?
- b) O que o seu trabalho proporciona aos alunos?
- c) De que maneira estes objetivos estão vinculados aos objetivos da escola onde trabalha?
- d) Que relações considera que existem ou devem existir entre música e outras áreas, em termos de objetivos?
- e) Há aspectos próprios da música? (em relação aos objetivos)

**a) Aspectos da prática docente:**

- a) Como são definidos os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes turmas?

- b) Há planejamento das atividades de Música? No que consiste?
- c) Com que regularidade é feito este planejamento?
- d) Com que regularidade é feita a revisão deste planejamento?
- e) Que tipos de atividades musicais são proporcionadas aos alunos? Há alguma rotina pré-estabelecida para as aulas?
- f) É realizado algum tipo de avaliação? Se a resposta for positiva, como é realizado?
- g) Qual é a regularidade das aulas de Música?
- h) Acha adequado ou não? Por quê?
- i) Em quais atividades da escola, além das aulas, você participa? De quais não participa? (exemplo: reuniões de planejamento; reuniões de pais; datas comemorativas)
- j) Considera importante a participação do professor de Música nestas atividades? Por quê?

#### **6) Saberes docentes:**

- a) O que é preciso saber para ensinar música?
- b) O que é preciso saber para ensinar música para crianças com necessidades especiais?
- c) Há diferença entre ensinar música para deficientes e não deficientes? Caso haja, qual é esta diferença?

#### **7) Concepções:**

- a) O que é Educação Musical para você?
- b) A Educação Musical tem alguma importância para o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais? Qual?
- c) Há diferenças entre educação musical e musicoterapia no trabalho com crianças com necessidades especiais?
- d) O que você entende por deficiência?
- e) As possibilidades de aprendizagem de música para pessoas deficientes são as mesmas ou são diferentes das pessoas não deficientes?
- f) As pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais têm condições de aprender música?
- g) Em que grau a dificuldade/deficiência pode interferir no aprendizado de música?
- h) Há condições que podem ser limitantes para a aprendizagem de música destas pessoas? Quais?
- i) O que é Educação Especial para você?

- j) Como você define inclusão?
- k) Qual é a sua opinião a respeito das propostas de Inclusão como forma de atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais?
- l) O ensino musical pode ou não favorecer a inclusão de pessoas com necessidades especiais? Comente a respeito.

**8) Sobre o aluno com necessidades especiais:**

- a) Como ficou sabendo que teria um aluno com necessidades especiais nas aulas de Música?
- b) Qual foi sua reação ao ter esta informação? (exemplo: preocupação, medo, desafio...)
- c) O que sabe sobre este(s) aluno(s)? Qual foi a fonte destas informações?
- d) Quando planeja suas atividades, considera as necessidades especiais deste aluno? Como?
- e) Como é o desempenho deste aluno em suas aulas?
- f) Tem oportunidade de discutir o desempenho deste aluno com outros professores?
- g) Este aluno apresenta facilidades nas atividades que você propõe? Quais são elas?
- h) A que você atribui estas facilidades?
- i) Este aluno apresenta dificuldades nas atividades que você propõe? Quais são estas dificuldades?
- j) Que atitudes você tem diante delas?
- k) Na sua opinião, qual é a causa destas dificuldades?
- l) Como é o relacionamento deste aluno com o grupo?
- m) Há interesse em estudar sobre crianças com necessidades especiais? Por quê?
- n) Comentários finais

## APÊNDICE 4

**RELAÇÃO DAS MÚSICAS (E DOS SEUS RESPECTIVOS COMPOSITORES)  
UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS OBSERVADAS**

<b>MÚSICAS</b>	<b>COMPOSITORES</b>
Ciranda	Sandra Peres e Paulo Tatit
Aquarela	Toquinho
Quatro Estações	Antonio Vivaldi
Cacuriá	Domínio público - Brasil
Tanto que chorei/ Zabelinha Tecedeira	Domínio público – Portugal
Estória da Figueira	Domínio público - Brasil
Suíte Quebra Nozes	B. Tchaikovsky
O Castelo	Domínio público – Brasil
O Anel	Heitor Villa-Lobos
La Raspa	Folclore mexicano
Samba Lelê	Domínio público - Brasil
Roda Pião	Domínio público – Brasil
A Viuvinha	Domínio público – Brasil
Ciranda, cirandinha	Domínio público – Brasil
Trem de ferro	Domínio público – Brasil
Canção da barata	Domínio público – Brasil
Canção do jacaré	Domínio público – Brasil
Brincando	Telma Chan
Bagadalá	Telma Chan
Sopa do Nenê	Sandra Peres e Paulo Tatit
O Sabiá	Domínio público – Brasil
Meu Chapéu	Domínio público – Brasil
Que som é esse?	Hélio Ziskind