



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado em Música

**Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência:
um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson**

Mayara de Brito Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro

João Pessoa, PB

Janeiro de 2019



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado em Música

**Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência:
um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson**

Mayara de Brito Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música, subárea de Educação Musical, linha de pesquisa Processos e Práticas Educativo-Musicais.

João Pessoa, PB

Janeiro de 2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F383e Ferreira, Mayara de Brito.

Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência: um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson / Mayara de Brito Ferreira. - João Pessoa, 2019.

145 f. : il.

Orientação: Fábio Henrique Gomes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Pessoas com deficiência. 2. Ensino de instrumento musical. 3. Educação Musical. I. Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da Dissertação: "Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência:
um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson"

Mestranda: Mayara de Brito Ferreira

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro Interno do Programa/UFPB

R1

Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno do Programa/UFPB

Dra. Viviane dos Santos Louro
Membro Externo à instituição /UFPE

João Pessoa, 31 de Janeiro de 2019

AGRADECIMENTOS

Concluir o mestrado e construir uma dissertação faz parte da terminação de um ciclo de trabalho e de momentos de dificuldades, mas também de muita gratidão pelo conhecimento apreendido e pelas pessoas que me ajudaram e incentivaram neste processo.

Agradeço ao incentivo financeiro da CAPES, e ao PPGM e o coordenador Valério Fiel da Costa pelo apoio para a pesquisa e o mestrado. E aos professores do PPGM pelas trocas de conhecimento, pelas aulas e discussões que orientaram as minhas reflexões no processo de construção da pesquisa.

Nesta trajetória tive a oportunidade de ter três orientadores que me ajudaram e colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho, e por questões diversas tiveram que se afastar do processo de orientação, e os quais sou imensamente grata por suas contribuições: à Professora Luceni Caetano da Silva que me ajudou com sua paciência e calma me mostrando a relevância de meu trabalho e fazendo acreditar em mim mesma como pesquisadora; ao Professor Luis Ricardo Silva Queiroz que com sua vasta competência e praticidade me deu um norte para concluir meu trabalho; e ao Professor Fábio Henrique Gomes Ribeiro que como um anjo surgiu no final desse processo para me auxiliar com toda sua leveza na alma, disponibilidade e compreensão.

Agradeço à banca de qualificação Juciane Araldi Beltrame e Carla Santos que me ouviram e me questionaram ajudando também a me sentir mais segura para concluir este trabalho. À banca da defesa Viviane Louro e Cristiane Galdino que colaboraram grandemente com suas sugestões de melhoras no meu trabalho.

Aos colegas de trabalho da Escola Especial de Música Juarez Johnson por suas participações na pesquisa, e pela troca de experiências no convívio profissional de respeito e de amizade.

À Ragner Batista pelo apoio emocional e paciência, além de me ajudar nas transcrições das entrevistas, gráficos e quadros da dissertação, e por ter feito o design da minha bela apresentação de *slides* da defesa final da dissertação. Aos colegas e amigos do mestrado, pelas reflexões e trocas feitas durante este processo. Aos amigos de vida que na convivência tiveram que me aguentar em dias difíceis, mas que também me proporcionaram dias de fuga. Às meninas da casa que moram comigo pela compreensão em dias mais estressantes e de correria. A minha irmã gêmea Mayra Ferreira por nossos caminhos interligados, a minha família e aos meus pais por todo o apoio nas minhas escolhas de vida e amor incondicional.

Obrigada a todos.

RESUMO

Este trabalho explana sobre o ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência, suas relações e seus processos de ensino. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral compreender como tem se caracterizado o ensino de música nas aulas de instrumento musical na Escola Especial de Música Juarez Johnson (EEMJJ). E a partir deste enfoque, o trabalho tem como objetivos específicos identificar e compreender: a) as principais propostas e práticas de ensino de música na escola; b) as práticas de ensino de instrumento; c) as principais concepções dos professores sobre as aulas de instrumento. A pesquisa delineou-se metodologicamente em torno de um estudo de caso, envolvendo as práticas e concepções de três professores de instrumento musical, em torno de suas aulas desenvolvidas com sete alunos de instrumento musical da EEMJJ, na cidade de João Pessoa-PB. Os alunos selecionados possuem as seguintes deficiências e necessidades especiais: dois alunos com Síndrome de Down, um com deficiência auditiva, um com autismo, dois alunos com deficiência intelectual, um aluno com Síndrome de Sturge-Weber. A base teórica proposta para esta pesquisa é fundamentada em textos sobre o ensino da música e a Educação Especial. Assim, foram utilizados trabalhos da área de Educação Musical, Educação Musical Especial, Pedagogia do Instrumento Musical; e textos de algumas áreas que se relacionem com o tema abordado como a Educação Especial, Educação, e Sociologia, para abranger e aprofundar a discussão. A pesquisa abarca temas como: pessoas com deficiência, sociedade e história; educação musical e inclusão; diversidade no ensino de música; ensino de instrumento musical e educação inclusiva. Os procedimentos metodológicos tiveram como instrumentos de coletas de dados: pesquisa bibliográfica; observação indireta das aulas (por meio de vídeo, sem a presença da pesquisadora) e gravação em vídeo; entrevistas semiestruturada e gravação em áudio. A organização e análise dos dados confronta as anotações das observações das aulas gravadas e as transcrições das entrevistas elencando os pontos de destaque sobre as concepções e estratégias de ensino em relação as discussões trazidas no trabalho. Os dados analisados ressaltam que dentro do ensino musical especial existem pontos a serem encarados como positivos, assim como de dificuldades. E que é preciso discutir de forma real propostas de ensino de música para estes alunos, propostas estas que estejam coerentes com as necessidades dos alunos. E que vale a pena ressignificar e buscar diferentes meios de ensino para um ensino musical significativo para alunos com deficiência.

Palavras-chave: pessoas com deficiência; ensino de instrumento musical; educação musical.

ABSTRACT

This work explores the teaching of musical instruments for people with disabilities, their relationships and their teaching processes. The research developed had as general objective to understand how has been characterized the teaching of music in the classes of musical instrument in the Special School of Music Juarez Johnson (EEMJJ). And from this focus, the work has the specific objectives to identify and understand: a) the main proposals and practices of music teaching in the school; b) the practices of instrument teaching; c) the main conceptions of the teachers about the instrument classes. The research was methodologically based around a case study, involving the practices and conceptions of three musical instrument teachers, around their classes developed with seven students of musical instrument of the EEMJJ, in the city of João Pessoa-PB. The selected students have the following disabilities and special needs: two students with Down Syndrome, one with hearing impairment, one with autism, two students with intellectual disability, one student with Sturge-Weber Syndrome. The theoretical basis proposed for this research is based on texts about music teaching and Special Education. Thus, works of the area of Musical Education, Special Musical Education, Pedagogy of the Musical Instrument were used; and texts from some areas that relate to the topic addressed as Special Education, Education, and Sociology, to cover and deepen the discussion. The research covers topics such as: people with disabilities, society and history; musical education and inclusion; diversity in music teaching; musical instrument teaching and inclusive education. The methodological procedures had as instruments of data collection: bibliographic research; indirect observation of the classes (through video, without the presence of the researcher) and video recording; semi-structured interviews and audio recording. The organization and analysis of the data compares the annotations of the observations of the recorded classes and the transcripts of the interviews, listing the highlights of the conceptions and strategies of teaching in relation to the discussions brought in the work. The analyzed data emphasize that within the special musical education there are points to be seen as positive, as well as difficulties. And that it is necessary to discuss in a real way proposals of music teaching for these students, proposals that are coherent with the needs of the students. And that it is worth to re-signify and seek different means of teaching for a meaningful musical education for students with disabilities.

Keywords: people with disabilities; musical instrument teaching; musical education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Imagem da estrutura da EEMJJ.....	70
FIGURA 2 - Estrutura da EEMJJ.....	71
FIGURA 3 - EEMJJ.....	71
FIGURA 4 - Apresentação Natal Solidário-dez. 2017.....	74
FIGURA 5 - Imagem Natal Solidário-dez.2017	75
FIGURA 6 - Dia de pintura na EEMJJ.....	76
FIGURA 7 - Dia de pintura na EEMJJ.....	76

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 - Entrevistas.....	34
QUADRO 2 - Gravações em vídeos das aulas dos alunos selecionados.....	37
QUADRO 3 - Perfil dos professores.....	88
QUADRO 4 - Perfil dos alunos selecionados para a pesquisa.....	93
GRÁFICO 1 - Perfil dos alunos de instrumento musical da EEMJJ no período de 2017.2	78
GRÁFICO 2 - Número de alunos de instrumento musical por deficiência.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEMJJ - Escola Especial de Música Juarez Johnson

PROF. - Professor

PROFA. - Professora

FUNESC - Fundação Espaço Cultural

EMAN - Escola de Música Antenor Navarro

TEA - Transtorno do Espectro Autista

ONU - Organização das Nações Unidas

FUNAD - Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

PRIMA - Programa de Inclusão Através da Música e das Artes

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A educação inclusiva em música e a educação especial nesse universo: do conhecimento produzido às dimensões investigativas da pesquisa	14
1.1 A educação musical e a educação inclusiva: relações da contemporaneidade e produção do conhecimento	14
1.1.1 Sobre Deficiência Visual.....	18
1.1.2 Sobre Deficiência Auditiva	21
1.1.3 Sobre TEA (Transtorno do Espectro Autista).....	23
1.1.4 Sobre Deficiência Física.....	24
1.1.5 Perspectivas transversais sobre educação musical especial	24
1.2 A construção do problema de pesquisa: da definição do fenômeno de estudo à problemática central da pesquisa	28
1.3 A metodologia da pesquisa realizada	31
1.3.1 Instrumentos de coleta de dados.....	33
1.3.2 Organização e análise dos dados	39
CAPÍTULO II - Educação musical inclusiva e educação musical especial: dimensões teóricas.....	41
2.1 Educação especial no Brasil: trajetórias e concepções	43
2.2 Transversalidade na educação musical inclusiva	51
2.3 O habitus conservatorial versus o ensino de instrumento musical inclusivo	58
CAPÍTULO III - A escola especial de música Juarez Johnson.....	68
3.1 Aspectos históricos e estruturais	68
3.2 Perfil dos alunos de instrumento musical da EEMJJ	77
3.3 Propostas pedagógicas e concepções educacionais vigentes	79
CAPÍTULO IV - O ensino de música nas aulas de instrumento musical na Escola Especial de Música Juarez Johnson.....	87
4.1 Perfis dos professores e alunos	87
4.1.1 Professores	87
4.1.2 Alunos	92
4.2 Processos, práticas e concepções de ensino de instrumentos musicais	97
4.2.1 O planejamento e estrutura geral das aulas	97
4.2.2 As aulas dos professores de instrumento.....	102
4.2.3 As concepções dos professores de instrumento	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	131
APENDICES	137
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

Parte significativa da literatura no campo da Educação Musical vem demonstrando suas atuações e perspectivas multifacetadas, como é possível perceber em trabalhos como os de Penna (2007; 2015); Queiroz (2004; 2011; 2013; 2015); Arroyo (2000; 2002); Tourinho (2006) e Oliveira (2006; 2008), entre outros. Ainda, o campo tem se apresentado cada vez mais interessado nos estudos em torno do ensino de instrumento, se dedicando a compreender uma diversidade de contextos, perspectivas teóricas e metodológicas sobre dimensões psicológicas, técnicas, estéticas e pedagógicas. No que se refere especificamente ao ensino de instrumento, é possível perceber que já há no Brasil estudos importantes que retratam um significativo crescimento dessa linha de pesquisa dentro da educação musical. Para citar apenas alguns dos autores que estudam o tema, podemos destacar os trabalhos de Harder (2003; 2008a; 2008b); Santiago (2006); Santos e Hentschke (2009) e Queiroz (2010) entre outros.

Nessa conjuntura investigativa, algumas perspectivas têm se destacado, especialmente em virtude das necessidades contemporâneas mais amplas da sociedade, sobretudo no que diz respeito aos processos de democratização do ensino, do respeito à diversidade cultural e de acolher as necessidades especiais dos sujeitos. Na Educação Musical Especial alguns trabalhos podem ser destacados como os de Joly (2003); Trindade (2008); Bonilha (2006, 2010); Soares (2006; 2009); e, principalmente Louro (2003; 2006; 2012; 2015; 2016).

Diante disso, aqui, de forma específica, destaco como tema central deste trabalho o ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência, tomando como base uma pesquisa feita sobre o contexto das aulas de instrumento musical na escola especializada de música-Escola Especial de Música Juarez Johnson (EEMJJ), na cidade de João Pessoa-PB.

A EEMJJ foi fundada no ano de 2009 e é uma escola vinculada a FUNESC (Fundação Espaço Cultural) e pelo Governo do Estado da Paraíba. Esta escola se caracteriza como uma escola de música voltada exclusivamente para atender alunos com deficiências e com necessidades especiais, e possui ensino de violino, violoncelo, piano e musicalização.

Meu interesse pelo estudo sobre o ensino de instrumento para pessoas com deficiência surgiu devido a minha prática docente na própria EEMJJ, da qual faço parte como professora de violoncelo desde o ano de 2013. Desde o momento que comecei a dar aulas de violoncelo na Escola Especial de Música Juarez Johnson e me envolver mais com os processos educativos da escola, sem nenhuma experiência anterior ligada a Educação Especial, me

questionava sobre possibilidades de metodologias e processos de ensino vinculados a este contexto específico, e sobre o tipo de trabalho que pudesse trazer um ensino musical significativo para estes alunos. E este interesse e reflexões foram crescendo até culminar no projeto de mestrado relacionado ao tema.

Assim, a pesquisa partiu do interesse como professora de música para jovens especiais em aliar um processo investigativo à prática docente e contribuir para ações e discussões para a área de Educação Musical Especial. E assim procurando gerar reflexões acerca da relação de temas relacionados ao ensino de música e de instrumento musical para pessoas com deficiência, contribuindo ainda para um maior crescimento das perspectivas de ensino de música para estas pessoas.

Este trabalho pretende então, a partir dessas proposições, responder a seguinte questão: Como tem se caracterizado o ensino de música nas aulas de instrumento musical na Escola Especial de Música Juarez Johnson (EEMJJ)?

Diante deste contexto, este trabalho tem o objetivo geral de compreender como tem se caracterizado o ensino de música nas aulas de instrumento musical na Escola Especial de Música Juarez Johnson (EEMJJ). E a partir deste enfoque, o trabalho tem como objetivos específicos identificar e compreender: a) as principais propostas e práticas de ensino de música na escola; b) as práticas de ensino de instrumento; c) as principais concepções dos professores sobre as aulas de instrumento.

A pesquisa se delineou metodologicamente em torno de um estudo de caso, envolvendo as práticas e concepções de três professores de instrumento musical e de sete alunos de instrumento musical da EEMJJ. A dimensão teórica do estudo se fundamentou principalmente em estudos sobre ensino da música e a educação especial, articulando as áreas de Educação Musical, Educação Musical Especial, Pedagogia do Instrumento Musical, Educação Especial, Educação e Sociologia.

Os resultados do processo de pesquisa, bem como das análises e interpretações empreendidas estão apresentadas neste trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo discuto sobre o conhecimento produzido às dimensões investigativas da pesquisa ponderando informações sobre produções de conhecimento que se relacionam ao tema proposto de educação musical especial no Brasil, sobre as dimensões e questionamentos que constituíram a escolha do tema da pesquisa, e as propostas metodológicas utilizadas para verificar este campo escolhido. No segundo capítulo, apresento as principais bases teóricas do estudo. No terceiro capítulo, de caráter mais descritivo, apresento algumas características da EMJJ no intuito de possibilitar uma compreensão contextual sobre suas dimensões históricas,

estruturais e pedagógicas. No quarto capítulo discuto as principais características do ensino de música nas aulas de instrumento musical na EMJJ através dos dados produzidos a partir das observações indiretas das aulas e das entrevistas conduzidas com os professores, bem como a sua triangulação com o estudo bibliográfico realizado.

Nesse contexto, esta pesquisa pretende contribuir para o processo de democratização do conhecimento musical, e da relação do aprendizado do instrumento musical se adequando a contextos e pessoas diversificadas. O trabalho também pretende contribuir para a área de Educação Especial, Educação Musical e Educação Musical Especial sobre um tema que servirá de base para outros pesquisadores e professores que queiram conhecer uma experiência de ensino de música para pessoas com deficiência.

CAPÍTULO I - A educação inclusiva em música e a educação especial nesse universo: do conhecimento produzido às dimensões investigativas da pesquisa

Este capítulo inicial delimita as escolhas e definições que marcaram a realização da pesquisa; considerando com isso a informação sobre significativas produções de conhecimento que se relacionam ao tema proposto de educação musical especial no Brasil, sobre as dimensões e questionamentos que constituíram a escolha e o estudo do campo empírico investigado, como também descrevendo as propostas metodológicas utilizadas para verificar este campo escolhido.

1.1 A educação musical e a educação inclusiva: relações da contemporaneidade e produção do conhecimento

A Educação Musical vem se estabelecendo através de uma diversidade de meios de ensino de música vivenciados por sujeitos de diferentes esferas da sociedade, como em práticas de contextos formais e não formais, de práticas individuais e coletivas, público e privado; escolas regulares; escolas especializadas; igrejas; projetos sociais; Ongs; empresas privadas; órgãos governamentais; aulas particulares; oficinas junto a grupos de cultura popular; etc.

Partindo destas vivências, a produção acadêmica da área de Educação Musical tem se ocupado de investigar e compreender estas diferentes práticas musicais da contemporaneidade e em diversas realidades sociais, além de pesquisarem temas emergentes como o ensino de música à distância, o uso das tecnologias e da conectividade (internet) na aprendizagem de instrumentos musicais específicos ou no contexto de sala de aula, ferramentas metodológicas para a viabilização do ensino e aprendizagem da música para pessoas com deficiências, inclusão social, inclusão escolar, ensino de música para pessoas com deficiência, e outros.

A realização de uma pesquisa voltada para a compreensão dos processos de ensino relacionados ao ensino de música para pessoas com deficiência levou-nos a busca pelos principais trabalhos de Pós-graduação no Brasil relacionadas ao tema, e de uma revisão de literatura para perceber e compreender como se caracteriza e como se encontra o desenvolvimento dos trabalhos e pesquisas sobre os temas da educação inclusiva e da educação especial na área de Educação Musical.

Essa fase de busca pela produção científica relacionada ao tema deste trabalho proporcionou o entendimento de como o estudo do ensino de música para pessoas com

deficiência se encontra na área da Educação Musical, e quais as principais temáticas pesquisadas e as lacunas que ainda podem ser preenchidas”.

Para reconhecer o panorama de trabalhos de teses e dissertações na área de Educação Musical Especial no Brasil é mostrado inicialmente nesse texto um cenário desta área de produção no Brasil através de trabalhos que fizeram mapeamentos sobre as produções acadêmicas na área de Educação Musical, e a seguir colocada como foi feita a busca por trabalhos que fazem parte dessa revisão de literatura, assim como apontado os trabalhos mais relevantes e seus temas.

Os trabalhos de Ulhôa (1997), Oliveira e Souza (1997) e Fernandes (2000, 2006a, 2006b, 2007) nos mostram um cenário sobre a situação dos trabalhos desenvolvidos nos programas de Pós-Graduação brasileiros, colaborando para um entendimento maior do desenvolvimento da área de Educação Musical Especial dentro dos trabalhos na área de Música. No entanto, ao observar as análises e coletas desses textos, percebe-se que o número de publicações sobre o tema de ensino de música para pessoas com necessidades especiais dentro de programas de pós-graduação em Música ainda são os de menor quantidade.

A expressividade dos estudos sobre o ensino de música para pessoas com necessidades especiais pode ser compreendida no trabalho de Fernandes (2000), que, com base em Ulhoa (1997) e Oliveira & Souza (1997), busca delimitar algumas especialidades de temáticas de trabalhos da subárea Educação Musical, são elas: (1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical, (2) Processos Formais e Não-formais da Educação Musical (I, II e III Graus), (3) Processos Cognitivos na Educação Musical, (4) Administração, currículos e Programas em Educação Musical, (5) Educação Musical Instrumental (Banda, Orquestra), (6) Educação Musical Coral, (7) Educação Musical Especial. E reconhece que até aquele momento, na especialidade (7), Educação Musical Especial, “não existe qualquer trabalho feito, sendo, portanto, a especialidade mais carente” (FERNANDES, 2000, p.47).

Já em seu texto de 2007, anos depois, Fernandes atualiza as informações sobre produções de teses e dissertações no ensino de música, coletando dados de 2002 a 2005; e foram encontrados desta vez quatro trabalhos relacionados ao tema da educação musical especial, mostrando que houve um crescimento no número de trabalhos mas que ainda continua sendo os de menor quantidade na área de Música-Educação Musical, e ele justifica este fato relacionando ao pouco interesse dos pesquisadores pelo tema (FERNANDES, 2007).

Apesar dos resultados encontrados nos trabalhos de Fernandes, mais recentemente as pesquisas sobre o tema de ensino de música para pessoas com deficiência vêm ganhando interesse entre os pesquisadores da área, inclusive em congressos e encontros nacionais de

educadores musicais. De acordo com Santos (2007), este crescimento no interesse tem a ver com os regimentos das leis de inclusão escolar, diz ela que:

Esse tema só foi incluído como grupo de trabalho em encontros da Associação Brasileira de Educação Musical após a criação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº9394/96) que determina a inclusão dos alunos portadores¹ de deficiência nas classes das escolas regulares (SANTOS, 2007, p.1).

Outro texto que foi encontrado que faz um mapeamento de estudos de música no Brasil é o texto de Fantini, Joly e Rose (2016) que identifica, quantifica e mapeia o campo da educação musical especial no Brasil através de um levantamento de publicações relacionadas ao tema, que investigou, além de teses e dissertações, periódicos das áreas de música, educação musical e educação especial nos últimos 30 anos, possibilitando uma visualização geral desta produção nas últimas décadas. Diferente dos mapeamentos de trabalhos acadêmicos citados anteriormente, este texto acaba sendo de um ano mais atual em comparação aos outros citados. Os resultados mostram que, embora o número de estudos venha crescendo, a área ainda merece aprofundamento quanto às especificidades de cada deficiência.

O texto de Fantini, Joly e Rose (2016) traz por exemplo uma informação sobre o primeiro estudo encontrado sobre o tema, e é referente ao ano de 1994 e trata-se de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, feita pela autora Ilza Zenker Leme Joly.

Além disso o texto também comenta sobre os fatores que justificam a pouca quantidade de trabalhos referentes a educação especial musical:

Alguns aspectos que poderiam justificar a ainda escassa produção na área são: leis relativamente recentes que garantam tanto a inclusão dos indivíduos com necessidades especiais em ambientes escolares (Brasil, 1996) quanto o conteúdo musical nas escolas de educação básica (Brasil, 2008) e a falta de fundamentação teórica na área, devido ao seu caráter interdisciplinar (FANTINI; JOLY; ROSE, 2016, p. 40).

Com isso percebemos que o crescimento quanto ao interesse e quantidade de pesquisas que buscam discutir e promover reflexões acerca do tema da Educação Musical Especial ainda é relativamente recente, mas que continua em crescimento. Percebe-se que principalmente a partir dos avanços das leis de inclusão e de inserção do ensino de música nas escolas a discussão vem tomando maiores dimensões.

¹ O termo ‘portadores de deficiência’ está em desuso, mas por ser citação literal é citado como o texto original referenciado.

Para essa revisão de literatura busquei encontrar trabalhos de pós-graduação nas universidades brasileiras que possuíssem similaridades com o tema dessa pesquisa, e para isso foram elencadas palavras chaves para facilitar a busca por estas. Procurei temas como: educação inclusiva em música, educação especial e música, música e deficiência, educação musical especial. E pesquisei inicialmente, através destas palavras-chaves, dissertações e teses no banco de dados do Catálogo de teses e dissertações da CAPES². Em um segundo momento foram coletadas dissertações e teses para a revisão através do conhecimento delas dentro da leitura de outros trabalhos já coletados. É provável que outras teses e dissertações existam e não tenham sido recuperadas pelas limitações de busca deste estudo.

Através dessa busca e revisão de literatura, foram percebidas como andam as principais discussões que relacionam o tema da Educação Especial ao ensino de música. Esta coleta permitiu um delineamento dos temas abordados no contexto educacional musical brasileiro sobre o tema, e para isso a busca está representada de forma a contemplar pesquisas na área de Música/Educação Musical; como também algumas pesquisas, na área de Artes/Música, Educação, e Educação Especial. E foram coletadas e citadas nesta revisão pesquisas que tratassem do tema de ensino de música para pessoas com deficiência e que fossem consideradas relevantes para a área de Educação Musical.

Pude perceber uma variedade de elementos que compõe as pesquisas em Educação Musical Especial, e por isso a revisão de literatura organizou-se por temas que surgiam conforme era efetuada a leitura destas teses e dissertações. As pesquisas encontradas se caracterizam na sua maioria por trabalhos com abordagens metodológicas de cunho qualitativo, como estudos de caso e pesquisa-ação.

Assim, por meio das leituras, percebemos que a maioria dos textos encontrados da Educação Musical Especial, trabalham o tema do ensino de música para pessoas com deficiência através da escolha de uma deficiência em específico. Ou seja, trabalhos mais voltados para a questão do ensino de música para pessoas com **Deficiência Visual**, o qual foram coletados 14 trabalhos que discutem essa deficiência; outros trabalhos relacionados ao ensino de música para pessoas com **Deficiência Auditiva**, achados 5 trabalhos que discutem essa deficiência e o ensino de música; outras pesquisas sobre o ensino de música para pessoas com **TEA** (Transtorno do Espectro Autista), 2 trabalhos coletados; e sobre **Deficiência Física**, 1 trabalho encontrado; assim como alguns trabalhos que tratam do ensino da educação musical especial sem especificamente darem ênfase a uma deficiência, mas comentam sobre

² <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

aspectos importantes deste ensino, denominados **Perspectivas transversais sobre educação musical especial**, o qual foram encontrado 4 trabalhos que se relacionavam a esta discussão. Resultando em um total de 26 trabalhos encontrados sobre o tema de ensino de música e educação especial.

Depois de exposto cada tema maior, relacionado ao ensino de música a determinado tipo de deficiência, a partir dessa divisão surgiram subtemas que davam destaque a certo contexto ou visão neste ensino de cada deficiência. Foram abordados subtemas como: ensino de música para pessoas com deficiência em escolar regular, em nível superior, ensino inclusivo, formação de professores de música para o ensino especial, ferramentas de apoio pedagógico, Musicografia Braille e o *Software* Musibraille, Oficina de Música para pessoas com deficiências, representações sociais, relações interpessoais, leis de acessibilidade e legislação de apoio a pessoa com deficiência, improvisação musical, ensino de instrumento musical adaptado, e outros.

A seguir serão expostos alguns trabalhos relacionados a cada deficiência discutida nas pesquisas e os seus subtemas e autores e ano.

1.1.1 Sobre Deficiência Visual

De acordo com a busca, foi encontrado o maior número de trabalhos que estudam a educação musical especial relacionados a Deficiência Visual. As pesquisas que enfocavam esta deficiência abarcavam diferentes setores e níveis de ensino, como: o uso da Musicografia Braille (BONILHA, 2006, 2010; MALHEIROS, 2017); ensino de música para pessoas com deficiência visual em nível superior (C. MELO, 2011; KEENAN JÚNIOR, 2017; COUTINHO, 2012); Oficina de Música para deficientes visuais (TRINDADE, 2008; QUINTANILHA, 2013); além de outros trabalhos sobre ensino de música para pessoas com deficiência visual que trabalham subtemas como ferramentas de apoio pedagógico e adaptações pedagógicas (CUCCHI, 2013; TUDISSAKI, 2014; S. MELO, 2007, 2014; BERNARDO, 2012; RODRIGUES, 2012).

Sobre o uso da **Musicografia Braille**, alguns trabalhos mostram a trajetória do ensino de música para pessoas com deficiência visual, com ênfase no aprendizado nessa forma de registro. A dissertação de Bonilha (2006), buscando compreender caminhos e desafios para o ensino da Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores, apresenta um estudo baseado no olhar de uma pessoa que passou e viveu os desafios e perspectivas de aprender

música e leitura musical na condição de musicista cega. Por isso a pesquisa está imbricada por sua trajetória pessoal, e a partir daí aborda outros casos de estudantes e professores que perseguem também o aprendizado de música através da musicografia Braille. Seu estudo aponta que apesar dos desafios quanto ao aprendizado da Musicografia Braille para alunos e professores de música, a dificuldade de acesso para obter estas partituras ainda seria o maior ponto negativo.

Em outro estudo, Bonilha (2010), discute a Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. O trabalho resultou em uma produção de um áudio-documentário que retrata o desenvolvimento da pesquisa e a implantação de um acervo musical que contém obras em Braille. Neste contexto, Bonilha (2010) discute o papel do educador musical, do aluno com deficiência visual e do especialista em aplicações da Musicografia Braille, abordando também aspectos relativos ao ensino e à difusão do código musical em Braille, enfatizando-se, a concepções referentes à educação inclusiva.

Dentro do nosso Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, também foi encontrada uma dissertação que aborda o tema da Musicografia Braille. Malheiros (2017), discutindo estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual³, cega e/ou com deficiência visual, buscou envolver em seu texto reflexões sobre o aprendizado da Musicografia Braille para indivíduos com diferentes graus de deficiência visual. Sua discussão é resultante de inquietações no decorrer de experiências com estes públicos, e faz uma busca por estratégias e recursos que poderiam contribuir para fundamentar o ensino da Musicografia Braille a pessoas normovisuais, cegas e/ou com baixa visão. O estudo destaca que o trabalho de sensibilização feito entre os alunos, os materiais e as estratégias usadas para o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille em um contexto inclusivo é possível e fundamental. Além disso, possibilitou uma reflexão sobre a educação musical da criança cega, da mesma forma que se pensa a educação musical de uma criança normovisual, caso ele/ela queira seguir a vida acadêmica como músico/musicista.

Alguns trabalhos apresentam perspectivas que associam a Musicografia Braille as novas tecnologias e ferramentas pedagógicas de apoio para o aprendizado de deficientes visuais. O trabalho de Cucchi (2013), por exemplo, aborda o uso de aplicativos para a educação musical juntamente com a musicografia Braille, buscando compreender o software Musibraille como uma interface entre educador leigo em Musicografia Braille e educando cego. Para a autora o uso deste *software* permite ao educador musical, que antes não possuía

³ Pessoa que não apresenta deficiência visual.

conhecimento sobre Musicografia Braille, interagir com o aluno forma mais rápida fazendo uso da musicografia Braille. A pesquisa de Cucchi (2013) apresenta vários pontos em comum com outros trabalhos, como a Musicografia Braille, o uso de softwares e ferramentas pedagógicas de apoio a inclusão, e também está caracterizada pelo ensino de música em Nível Técnico.

Alguns trabalhos foram encontrados que relacionavam o **ensino de música para deficientes visuais em Nível Superior**, na Universidade, através de uma perspectiva do olhar de ensino e aprendizagem e das características e dificuldades do aluno com deficiência visual que está na busca de uma formação profissional por meio de uma graduação em música.

O trabalho de C. Melo (2011), ao compreender a realidade de um estudante cego no curso de Licenciatura em Música da UFRN, discute e analisa seu processo de inclusão escolar em torno dos processos de acessibilidade curricular e física. Por meio de suas reflexões o autor tenta mostrar o processo de entrada e permanência deste aluno, que está incluído com outros alunos na turma e precisa acompanhar o curso para sua formação profissional. Ele discute sobre os sistemas de apoio e adaptativos de uma instituição que inclui um aluno cego, o primeiro aluno cego do curso, buscando o olhar da própria experiência do aluno, alguns professores e colegas, e algumas pessoas envolvidas no processo de estudo do aluno durante o curso de música; além de discutir questões relacionadas as leis de acessibilidade em diversos níveis de ensino e na sociedade.

Keenan Júnior (2017), investigou, sob a ótica de quatro egressos de um curso de graduação em música com deficiência visual, quais as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão de suas trajetórias acadêmicas no curso. Ao se questionar sobre de que forma se efetiva a Educação Musical Especial na Educação Superior, Keenan Júnior (2017) baseou seus estudos na busca por compreender melhor o ingresso, a permanência e a conclusão de alunos deficiente visuais no curso graduação em música. Como o texto é mais atual, 2017, é apontado, através de alguns dados, que o número de ingressos de alunos com deficiência e deficiência visual no ensino superior, de forma geral, vem crescendo.

Outro tema que foi abordado nos trabalhos revisados foi o ensino de música para deficientes visuais através da **Oficina de Música**. É o exemplo da tese de Trindade (2008), que relata sobre a abordagem musical CLATEC (atividades de Construção de Instrumento, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação), que seria uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. A pesquisa da autora busca mostrar caminhos para a oficina de música de formas inclusivas promovendo a inclusão de pessoas com deficiência visual com alunos comuns em uma mesma sala de ensino de música, a ser

realizado em espaços educacionais comuns e/ou alternativos. A Abordagem Musical CLATEC tem sua raiz nos trabalhos de Keith Swanwick (1979) C(L)A(S)P⁴, e a partir daí a autora sugeriu algumas mudanças que para ela eram essenciais para esta clientela, inserindo a construção de instrumentos nas atividades de oficina de música com alunos com deficiência visual.

Já o trabalho de Quintanilha (2013), apresenta uma proposta de oficina de música para alunos com deficiência visual, através de procedimentos com construção de instrumentos musicais, construídos com matérias alternativos, e discussões quanto sua utilização na prática musical. O autor busca descrever os procedimentos pedagógicos em diálogo com uma trama social, uma trama envolvendo questões humanas, medos, expectativas e lutas. Diferente da pesquisa de Trindade (2008), nesta sala de oficina de música todos os alunos possuíam deficiências visuais, e as aulas aconteceram em um instituto de ensino especializado para a clientela cega, IBC (Instituto Benjamim Constant).

1.1.2 Sobre Deficiência Auditiva

Sobre os trabalhos que enfocam a deficiência auditiva, de maneira geral, eles abarcam temas como aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo (FINCK, 2009); representações sociais do aluno surdo (KUNTZE, 2014); ensino de música na escola regular com alunos surdos (BOGAERTS, 2013; MAGALHÃES, 2014); compreensão musical de adolescentes surdos (SOBREIRO, 2016).

A tese de Finck (2009) propõe-se a investigar a partir de uma abordagem qualitativa como se dá o processo de **aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo**, pretendendo também averiguar a situação da educação musical com esses alunos junto à escola regular. A pesquisa buscou elementos que pudessem traduzir o que pensam os profissionais sobre a inserção da música para alunos surdos na escola inclusiva e, ao mesmo tempo, verificar como as unidades escolares estavam se adaptando às políticas governamentais de inclusão; além disso a autora propôs uma pesquisa-ação, junto a outros profissionais, envolvendo a aplicação de atividades práticas musicais com turmas que incluíam alunos surdos. A autora também discutiu as questões das adaptações pedagógicas dentro da sala inclusiva, e a análise dos dados coletados na primeira e segunda fase

⁴ C(L)A(S)P – Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance (SWANWICK, 1979, p.45), traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A, técnica, execução ou performance, composição, literatura e apreciação (SWANWICK, 2003, p.70).

demonstram que a inserção de alunos surdos na escola e as ações inclusivas ainda não satisfazem plenamente as necessidades educacionais destas crianças. Por outro lado, as atividades contribuíram para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais das crianças surdas e como elas se relacionam com os conteúdos musicais.

A dissertação de Kuntze (2014), busca compreender a relação do surdo com a música e de que forma este indivíduo constrói suas **representações sociais** com a mesma, analisando o papel da música na vida dos alunos surdos, através das vivências e perspectivas do próprio surdo. O trabalho busca também discutir questões sobre as dificuldades de apropriação da música pela comunidade surda, e os estigmas quanto ao aprendizado musical dos surdos.

Os trabalhos de Bogaerts (2013) e Magalhães (2014) são trabalhos relacionados ao **ensino de música na escola regular com alunos surdos**, envolvendo um ensino inclusivo, onde na mesma sala se encontram alunos surdos e ouvintes, os quais cursavam o primeiro ano do ensino fundamental, e mostrando o desenvolvimento musical e a interação destes alunos surdos na sala de aula. Estas duas pesquisas se complementam na medida em que o trabalho de campo foi realizado junto pelas duas autoras, mas as suas perspectivas e reflexões quanto a pesquisa foram particulares a cada uma, e postas em suas pesquisas individuais de mestrado. Foram pensadas questões relacionadas às práticas musicais e à adaptação do material pedagógico para proporcionar uma aprendizagem significativa para os dois grupos (surdos e ouvintes). Além de refletir sobre se os professores estão realmente preparados para receber esses alunos em suas aulas, onde o principal desafio era buscar um equilíbrio no qual em uma mesma turma com alunos surdos e ouvintes, esses dois grupos pudessem ter uma aprendizagem e um desenvolvimento satisfatório e igualitário.

O ensino de música em uma perspectiva inclusiva, com uma sala de ouvintes e surdos, também foi abordado na pesquisa de mestrado de Sobreiro (2016) que buscou relatar a **compreensão musical de adolescentes surdos**. Seu trabalho se diferencia dos anteriores devido ao contexto onde está inserido as aulas de música, no *Núcleo Vida* (nome fictício), uma instituição onde trabalham jovens adultos, e onde ocorrem várias atividades de apoio, como aulas de música, e nesta instituição estão inseridos então jovens com deficiências auditivas. O trabalho de Sobreiro buscou estudar de que maneira a música pode ser compreendida pelos adolescentes surdos que atuam no *Núcleo Vida*, diagnosticados com surdez de grau severo e profundo. Foram realizadas coletas e análises de dados das aulas de música através do aprendizado de três jovens surdos (com 18 e 19 anos), junto aos colegas ouvintes. A pesquisa identificou fatores importantes para que o indivíduo Surdo compreenda

música, são eles: a percepção da vibração, a prática musical com instrumentos percussivos e o uso do corpo como o próprio instrumento.

1.1.3 Sobre TEA (Transtorno do Espectro Autista)

Algumas pesquisas foram estudadas buscando compreender o ensino de música para alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Oliveira (2015) fez uma pesquisa exploratória que teve como objetivo estudar o desenvolvimento musical de duas crianças com três anos de idade, diagnosticadas com autismo em grau leve, em dois **diferentes contextos de aprendizagem** e identificar os prováveis fatores que influenciaram este processo musical. As duas crianças autistas tiveram aulas de musicalização, cada uma em um diferente contexto: um especial, composto apenas por crianças com autismo; e um misto, composto por crianças com e sem autismo. Foi concluído que o contexto de aprendizagem sofre inúmeras influências, que vão desde os indivíduos presentes na sala de aula, aos hábitos familiares e às características individuais do Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa de Figueiredo (2016) teve uma abordagem metodológica de pesquisa-ação e objetivou estudar a aprendizagem musical em estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA). Através de aulas de música a autora pretendeu trabalhar **a improvisação musical** como um facilitador para o aprendizado de elementos musicais como altura e duração para estudantes com TEA. A ação pedagógica foi realizada em uma sala com doze estudantes de ambos os gêneros, sendo oito com diagnóstico de TEA, distribuídos em três turmas especiais, com idades entre seis e treze anos, em uma Escola Estadual de Educação Básica Modalidade Especial situada em Curitiba (PR). De acordo com o texto a improvisação musical possibilitou que os estudantes trouxessem conteúdos, práticas e sentidos provenientes de seus contextos e que estes fossem ressignificados pela professora gerando novas aprendizagens.

1.1.4 Sobre Deficiência Física

Sobre trabalhos que enfocassem a deficiência física e o ensino de música encontramos a dissertação de Viviane dos Santos Louro⁵, do ano de 2003, que tratou sobre as adaptações a favor da inclusão de pessoas com deficiência física na educação musical, descrevendo e discutindo o **processo adaptativo** de três brasileiros (A.S.F, M.O.C.P. e V.S.L.) diante da **prática musical** de seus respectivos **instrumentos musicais**. São abordados temas como a educação inclusiva direcionada para os cursos de música, e a formação do professor de música para que o habilite a atender de forma satisfatória o aluno com deficiência física.

1.1.5 Perspectivas transversais sobre educação musical especial

Os trabalhos em geral que abordam o tema da educação especial e o ensino de música tendem a falar sobre formação de professores, leis de acessibilidade, legislação para a pessoa com deficiência, entre outros temas que abordam os aspectos do ensino de música para pessoas com deficiência. Contudo, algumas pesquisas acabam enfatizando como tema principal questões referentes a todas as deficiências e não a uma deficiência especificamente, como foi realizado em trabalhos citados anteriormente, e acabam abordando o ensino de música pensando de uma forma mais geral e refletindo sobre um ensino de educação musical especial mais abrangente.

No caso da dissertação de Souza (2010) o trabalho discute sobre Música e inclusão, e sobre as necessidades profissionais de capacitação para se trabalhar com a educação musical especial. O texto aborda sobre os desafios, possibilidades, as condutas e expectativas do professor e a **formação do professor** para trabalhar na educação musical especial. O trabalho é fruto de inquietações pessoais e buscas para uma melhor formação em torno da educação musical para pessoas com necessidades educativas especiais. Dessa forma, Souza (2010) procura em seu trabalho identificar as atitudes do professor de música perante a realidade da integração do aluno deficiente em suas aulas, além dos medos, incertezas, inquietações e

⁵ Louro além desta dissertação possui várias produções sobre o tema da educação musical especial e inclusiva, e é autora dos livros: 'Educação Musical e Deficiência - propostas pedagógicas' (2006), 'Arte & Inclusão Educacional' (2007), 'Arte e Responsabilidade Social' (2009), 'Fundamentos da Aprendizagem musical da pessoa com deficiência' (2012), 'Música e Inclusão - múltiplos olhares' (2016), 'Jogos e atividades para a educação musical inclusiva' (2018). Além disso organiza o site *música e inclusão* (www.musicaeinclusao.wordpress.com), onde possui um compilado de textos sobre a educação musical especial no Brasil.

inseguranças do professor, e como ele reage à esta nova realidade de trabalhar com a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Além de verificar como motivar e sensibilizar o professor para a importância da inclusão do aluno com necessidades especiais.

Por isso, buscou coletar depoimentos de educadores sobre a experiência com a educação especial e inclusiva para conhecer as principais dificuldades encontradas pelos professores de música em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Como resultados e desdobramentos do trabalho a autora destaca sua intenção de que a pesquisa por ela desenvolvida pudesse lançar luzes para a possibilidade de redirecionamento de posturas e propostas de ação na educação musical em contextos inclusivos.

A dissertação de Soares (2006), também discute a formação do professor e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais. O 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. O texto discute a importância do ensino de música, e busca fundamentos para condutas docentes que favoreçam o aprendizado desta linguagem artística. Como resultados foram apontados 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.

A dissertação de Nascimento (2013) já possui uma temática mais relacionada a aprendizagem musical e a compreensão da vivência musical dos alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES) e suas **relações interpessoais e a relação professor-aluno**. Essa pesquisa-ação foi desenvolvida no Espaço das Oficinas - Espaço Terapêutico e Educacional – localizado em Uberlândia-MG, e o objetivo principal da pesquisa é o de observar os alunos com necessidades educacionais especiais em um contexto de vivências musicais que favorecem a aprendizagem. Esta interação *aluno-professora*, ajudou a desenvolver a afetividade, a expressão corporal e facial dos alunos; além dos aspectos das funções cognitivas como a memória, a atenção, a percepção e a consciência na vivência musical. Conclui-se que a vivência musical influenciou os sujeitos quanto ao aprendizado da participação, socialização e a interação; promoveu a cognição, o envolvimento musical, o desenvolvimento na exploração de instrumentos, a expressão e a movimentação corporal; a aceitação ao toque, a tolerância ao som e o controle da ansiedade.

Dentro do nosso Programa de Pós-Graduação em Música na UFPB, a dissertação de Souza (2017) também aborda o tema do ensino de música para pessoas com deficiência, e teve como objetivo entender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência em um **espaço não formal de educação especial**. Este trabalho do autor também está representado por uma pesquisa feita no mesmo contexto que esta referente pesquisa, a Escola Especial de Música Juarez Johnson. O autor procurou, através de seu olhar, compreender a proposta pedagógica da escola, caracterizando as práticas pedagógicas estabelecidas; identificar o percurso de formação dos professores; entender como pais e professores compreendem as ações que são desenvolvidas nesse espaço de educação musical e identificar seus objetivos junto às práticas que se estabelecem. Com isso analisando as aulas de violino, violoncelo e musicalização, e situações de desenvolvimento e aprendizagem distintas, diante da participação de alunos com Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e Autismo.

Como percebido, a pesquisa de Souza (2017) também trata sobre os processos de ensino de instrumento musical dentro da EEMJJ, mas o foco geral de sua pesquisa se caracteriza pelo entendimento do ensino de música que é feito e pensado neste contexto, apresentado por ele como 'espaço não formal' de ensino; por isso seu objetivo é definido como entender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência em um espaço não formal de educação especial, abrangendo o ensino de música que é feito na escola, ou seja, musicalização e ensino de instrumento musical. O trabalho de Souza (2017) vem se juntar a este presente trabalho conversando sobre as perspectivas de ensino de instrumento musical que é feito na EEMJJ, assim como no ensino de música para pessoas com deficiência. Além disso, a fundamentação teórica de Souza traz bases importantes para a discussão sobre o ensino de música para pessoas com deficiência e algumas análises sobre o tema. Contudo, apesar de semelhanças e pontos em comum com este trabalho, Souza possui um olhar mais analítico quanto a escola como um todo e seu perfil, assim como o ensino de música proposto de forma a abranger o universo geral das aulas de músicas, musicalização e instrumento, se diferenciando deste presente trabalho que busca uma base teórica mais específica em torno do ensino de instrumento musical.

É possível perceber que o tema cresceu em interesse e repercussão, aumentando a quantidade de pesquisas e discussões sobre a temática da Educação Musical Especial, especialmente na última década. Se compararmos os dados de Fernandes no início da década 2000, onde sua primeira pesquisa no ano de 2000 na área de Educação Musical conclui que não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o tema de Educação Musical Especial, e para essa

revisão foram coletados 26 trabalhos sobre o tema de ensino de música e pessoas com necessidades especiais, fica perceptível que o tema vem ganhando mais interesse entre os pesquisadores, e ganhando mais quantidade de pesquisas nessa área vinculada a temas de Educação Musical Especial.

De acordo com a revisão de literatura feita sobre as pesquisas em pós-graduação no Brasil, que possuem temas em comum com este trabalho, pudemos perceber que no geral as pesquisas tendem a delimitar deficiências específicas para serem colocadas em foco. Contudo, a maioria das dissertações também discutiam temas em comum a todos as deficiências e a educação musical especial, como: formação do educador musical especial, leis de direitos as pessoas com deficiência, histórico social da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo, e outros.

Este trabalho pretende então continuar essas discussões através de um olhar particular da pesquisadora e da fundamentação selecionada, para contribuir e agregar mais reflexões quanto ao ensino de música para pessoas com deficiência aqui no Brasil. Além disso, esta pesquisa busca trazer perspectivas sobre o ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência.

Pudemos perceber que apenas uma pesquisa coletada na nossa revisão de literatura sobre educação musical especial no Brasil tratava do ensino de instrumento musical mais enfaticamente, a pesquisa de Louro (2003), que relata adaptações para o aprendizado do piano para a pessoa com deficiência física. Algumas pesquisas utilizavam instrumentos musicais nas aulas de música, mas, de acordo com as análises das buscas, estes instrumentos eram mais comumente inseridos em aulas de musicalização e oficina de música. Apesar desta conclusão, isso não significa dizer que os alunos não puderam aprender instrumentos nem tiveram vivências com instrumentos musicais nas aulas das pesquisas coletadas. Contudo, a diferença desta pesquisa é que ela aborda como foco principal as aulas de instrumento musical para pessoas com necessidades especiais, dentro de uma escola de música para estas pessoas, e com aulas de instrumento musical no formato de aula individual, se tornando diferente do ensino com instrumentos musicais que foram realizados nas oficinas de música e de musicalização das pesquisas relatadas.

É possível perceber também que ainda existem lacunas e falta de trabalhos que discutam temas de ensino de música para públicos com deficiências diferentes das que foram citadas, por exemplo com alunos com Síndrome de Down e alunos com diferentes deficiências intelectuais. Essa realidade de perfil de alunos está presente por exemplo na clientela de alunos da EEMJJ, que se caracteriza na maioria por pessoas com TEA, Síndrome

de Down e Deficiência intelectual. Souza (2017) comenta em seu texto sobre o perfil do público de alunos que estavam matriculados na EEMJJ durante sua pesquisa, relatando que o maior número de alunos era destas três categorias:

No período correspondente a esta pesquisa, a escola contava com 82 alunos matriculados, distribuídos entre suas quatro modalidades de ensino⁶ e pertencentes a diferentes diagnósticos clínicos. Em seu quadro de alunos, chamamos a atenção para aqueles com síndrome de Down, os pertencentes ao espectro autista e os com deficiência intelectual, por serem os de maior representação na escola e por fazerem parte dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa (SOUZA, 2017, p. 90).

Com isso, constatamos que alguns tipos de deficiência ainda não foram encontrados em discussões de trabalhos de pós-graduação sobre ensino de música, e que valeria a pena analisar quais os fatores e características da falta de interesse pelas mesmas e como se caracteriza a realidade do perfil dos alunos com necessidades especiais que estudam música.

Depois de feito este levantamento, vale a pena ressaltar a necessidade de mais pesquisas de mestrado e doutorado que reflitam sobre o ensino de música para pessoas com deficiência. Através desse panorama geral, esta pesquisa procura dialogar com o que vem sendo discutido na área de Educação Musical e o ensino para pessoas com deficiência, assim como agregar novos conhecimentos que estimulem o crescimento das reflexões e melhoras do ensino de música para as pessoas com deficiência.

1.2 A construção do problema de pesquisa: da definição do fenômeno de estudo à problemática central da pesquisa

Após levantar dados das principais pesquisas sobre o tema da educação musical especial no Brasil, irei mostrar como foi pensada e dada a motivação para a implementação desta pesquisa, algumas justificativas e proposições pensadas, questões que me moveram a buscar perspectivas para os objetivos desta pesquisa.

Contextualizando um pouco da minha vivência musical com a problemática e questões de pesquisa gostaria de descrever um pouco de meu início e formação musical para depois colocar os questionamentos relacionados a minha prática na educação musical especial.

Meu início musical se deu em conservatório, estudei música formalmente cursando teoria, canto e instrumento (inicialmente flauta transversal e depois violoncelo). Esta base inicial e formal, de ensino tradicional, me formou como musicista erudita onde a perspectiva virtuosística e técnica é objetivada.

⁶ Piano, violino, violoncelo e musicalização.

Me formei no curso de graduação de Licenciatura em Música da UFPB, e durante o curso tive algum contato com o tema da Educação Especial nas disciplinas, mas me sentia pouco preparada para este ensino musical tão particular. Me recordo que até mesmo em minha infância e juventude não tive a oportunidade de conviver com alunos e crianças especiais nas escolas, e até aquele momento de entrada na EEMJJ não havia interesse no ensino para pessoas com deficiência.

Com minha entrada na EEMJJ, em 2013 como professora de violoncelo, tentei buscar mais conhecimento com leituras relacionadas ao tema, tanto sobre educação especial quanto as deficiências e síndromes, e além disso, as trocas de experiências e conversas com os colegas que trabalhavam eram frequentes o que nos traziam discussões e reflexões sobre o tipo de ensino que gostaríamos de propor. O meu interesse foi crescendo, e fui percebendo a relevância da discussão sobre o tema de ensino de música para pessoas com deficiência e necessidades especiais.

Mas ao entrar na escola especial inicialmente vivi o conflito de ao ensinar para pessoas com deficiência sentir-se despreparada pois era minha primeira experiência com esses alunos. Entretanto fui percebendo que apesar das experiências de ensino que são experimentadas e vividas por nós nos influenciarem nas formas de ensino que iremos propor, fazendo com que muitas vezes sigamos tendências de propostas pedagógicas que repetem o jeito que nos foi ensinado, entendo que é uma gama de experiências vividas e experimentadas que originam e dão forma, assim como reformulam, nossa formação pessoal e profissional.

Assim, em um primeiro momento senti que as metodologias propostas não funcionavam e com isso um sentimento de frustração. Com o tempo fui percebendo que na verdade eram as expectativas que eu tinha, e com o entendimento sobre cada aluno fui percebendo que o tempo de aprendizado de cada um variava muito, e apreendendo nas experiências com eles que as formas de se ensinar poderiam ser reformuladas para aquele tipo de ensino musical especial. As experiências que tive junto a escola e ao ensino de música para pessoas com necessidades especiais foram mudando e dando novas ressignificações a meu modo de agir e pensar sobre o ensino de música, me fazendo refletir sobre minhas práticas como professora e percebendo que aquele ensino poderia ser gratificante. E a partir desses conflitos fui construindo ressignificações ao meu modo de pensar sobre o ensino, e me questionando em alguns momentos sobre eles também.

Quando se pensa em ensino de instrumento musical à educação especial ainda existem muitas barreiras que impossibilitam a contemplação desse ensino para pessoas com deficiência, e geralmente as discussões que se remetem ao ensino de música para pessoas com

deficiência não abrangem tanto o ensino de instrumento musical. Se no ensino de instrumento musical tradicional, muitas vezes praticados em escolas de música, conservatório e universidades, existe uma busca pelo virtuosismo técnico e práticas eurocêntricas, e ideias sobre estigmas quanto a talento e talento inato, como usar este tipo de conhecimento musical para a inclusão das pessoas com deficiência? Não é fácil. Cada vez mais a diversidade e a inclusão vem sendo discutidas no Brasil e no mundo, leis de acessibilidade, inclusão escolar, e direitos destes cidadãos são desenvolvidas. Como o ensino da música, e especificamente como o ensino de instrumento musical pode entrar nestas discussões de inclusão na música? Como é possível ensinar música e um instrumento musical para um jovem que possui características e necessidades completamente diferentes uns dos outros, e com dificuldades acentuadas? Os professores de música precisam estar cientes dos desafios que o ensino contemporâneo traz, e a inclusão não fica de fora nestes novos parâmetros.

Apesar do ensino de música, e mais ainda do ensino de instrumento, para pessoas com deficiência ser muitas vezes excludente, e haver pouca pesquisa e práticas relacionadas atuantes para os mesmos, em João Pessoa-PB a Escola Especial de Música Juarez Johnson vem fazendo um trabalho no ensino de música e de instrumento musical para estes cidadãos. Isto nos permitiu analisar e contemplar as aulas de instrumento musical que estão inseridas nesta escola, trazendo perspectivas do ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência.

Como comentado, participo da EEMJJ como professora de violoncelo desde o ano de 2013, e com isso faço parte do quadro docente de professores da escola, e também no perfil de professora de instrumento musical. Ao decidir por esta pesquisa sobre o ensino de instrumento musical para pessoa com deficiência, em um primeiro momento cogitei me incluir nas análises das aulas, nas auto observações das aulas de violoncelo, onde iria gravar e analisa-las já que elas faziam parte também do ensino de instrumento musical que é feito na escola; mas em um segundo momento, mesmo fazendo parte do corpo de professores de instrumento da escola e atuando no ensino de instrumento para pessoa com deficiência, resolvi me excluir e analisar apenas as aulas dos outros professores de instrumento.

Apesar de já conhecer a escola, busquei como pesquisadora alcançar um olhar de análise quanto ao ensino de instrumento musical que é feito nela, relacionando com os textos e autores que discutem o ensino de música para pessoas com necessidades especiais e que irão ser discutidos nessa pesquisa. Contudo, mesmo sabendo que tentei obter um olhar de análise da escola como pesquisadora, vale destacar que reconhecendo que o processo de análise e desenvolvimento de uma pesquisa envolve aspectos complexos e subjetivos o fato de eu ter

buscado um olhar de pesquisadora sobre a escola não anula as vivências e experiências pessoais e profissionais que possuo com meu vínculo com a escola, e as percepções que tive dessas experiências, e por isso concluo que esta pesquisa está imbricada por minhas percepções como pesquisadora e professora da EEMJJ.

1.3 A metodologia da pesquisa realizada

O delineamento metodológico deste trabalho se fundamenta nas características de um estudo de caso, observando e refletindo sobre as características do ensino de instrumento musical da EEMJJ, a partir do contexto de aula de professores de instrumento musical da escola. Dessa forma, sua abordagem é de cunho qualitativo, com instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados visando a compreensão e a interpretação de ações e fatos relacionados ao comportamento, conceito e produtos que envolvam a ação humana.

Através da abordagem qualitativa a investigação se insere dentro de uma perspectiva onde a compreensão dos fatos é relacionado ao contexto em que os sujeitos estão representados. A fonte em que os dados são coletados é o próprio ambiente onde as atividades acontecem e os objetos, as atividades, e os locais analisados como contextos únicos (PENNA, 2015, p. 99-110). Dessa forma, o pesquisador procura inferir uma postura compreensiva e interpretativa dos fatos, entendendo que a base do paradigma qualitativo está na “interpretação” de uma dada realidade sociocultural, e não especificamente na “quantificação” dessa realidade.

Essa visão parte do princípio de que não se pode, com inteira certeza, afirmar que a causalidade do comportamento humano obedece a leis semelhantes ou iguais àquelas que determinam o acontecimento natural. Ou seja, ao lidar com ações e fatos relacionados ao comportamento, conceito e produtos que envolvam a ação humana, o pesquisador está lidando com palavras, gestos, arte, músicas e vários outros fatores carregados de simbolismo, que não podem ser quantificados, mas sim interpretados de forma particular, de acordo com a singularidade de cada contexto (QUEIROZ, 2006, p. 90).

A escolha da abordagem qualitativa do estudo de caso vem atender as intenções da pesquisa que busca um olhar mais voltado para o entendimento e conhecimento de uma realidade específica, e na busca pela compreensão das práticas educativas musicais estabelecidas em um determinado contexto de ensino, investigando uma unidade com limites definidos, como no contexto da educação musical especial e da EEMJJ. O estudo de caso

ênfatiza o conhecimento do particular, fazendo com que seus resultados não sejam encarados de forma generalista para um universo ou população mais ampla.

Apesar disso, esse estudo de caso, de um contexto específico, pode contribuir para uma reflexão de contexto gerais, como comenta Penna (2015):

Um estudo de caso contribui, sim, para o desenvolvimento do conhecimento na área de pedagogia ou de educação musical, na medida em que permite conhecer, de modo sistemático e cientificamente controlado, uma realidade concreta[...] neste sentido cabe salientar o caráter coletivo e cumulativo do conhecimento científico, com base no qual o conhecimento empírico decorrente de vários estudos de caso possibilita uma compreensão progressiva de diversas situações. Por sua vez, o estabelecimento de relações entre o caso focalizado numa dada pesquisa e outros já estudados permite encontrar similaridades ou diferenças, num processo que vai firmando gradativamente elementos relevantes para a caracterização e a análise de determinadas problemáticas (PENNA, 2015, p.101-102).

O pesquisador dentro desse contexto de abordagem qualitativa de estudo de caso não se anula, mas frente aos fatos sociais tem preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seu sistema de valores (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O campo empírico da pesquisa foi constituído então pela Escola Especial de Música Juarez Johnson, tendo como participantes três professores de instrumento musical, sete alunos de instrumento musical, e o coordenador da escola. Os professores de instrumento musical da EEMJJ que fizeram parte da pesquisa foram: um professor de piano, e dois professores de violino. Os professores estão representados na pesquisa pelos nomes de: Profa. Violino I, Profa. Violino II, Professor Piano.

Os alunos selecionados para participarem da pesquisa foram sete. O critério inicial para escolha dos alunos participantes da pesquisa foi tentar abranger uma diversidade na clientela de alunos dos professores de instrumento musical, escolhendo diferentes deficiências, que estavam disponíveis no período selecionado para a coleta de gravações das aulas.

Então, os alunos selecionados possuem as seguintes deficiências⁷ e necessidades especiais: a) dois alunos com Síndrome de Down; b) um aluno com deficiência auditiva; c) um aluno com autismo; d) um aluno com deficiência intelectual; e) um aluno com Síndrome de Sturge-Weber; f) um aluno com deficiência intelectual e epilepsia. Os alunos que participaram da pesquisa estão representados por: dois alunos do Professor de Violino I-

⁷ As definições sobre as deficiências e os perfis dos alunos serão melhor explorados no Capítulo IV.

Aline⁸ e Lucas; dois alunos do Professor de Violino II- Pedro e Alexandre; e três alunos do Professor de Piano- Marcos, Janaina e Gustavo.

1.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa se constituíram de: pesquisa bibliográfica; observação indireta das aulas (por meio de vídeo, sem a presença da pesquisadora) e gravação em vídeo; entrevistas semiestruturada e gravação em áudio.

Para a **pesquisa bibliográfica** foram consultados estudos e textos sobre educação especial, educação musical, educação especial musical, ensino de instrumento musical, pedagogia do instrumento, pedagogia, assim como conteúdos e abordagens que contribuíssem para a pesquisa com temas relacionados. Estes textos serviram de base para fundamentar os pensamentos e reflexões relacionados as práticas de educação musical para o ensino especial. Por isso, muitas análises foram construídas pela rede de leitura que foi feita e discutida nesta dissertação.

As **entrevistas semiestruturadas** foram feitas e analisadas através das falas dos professores e do coordenador da Escola Especial de Música Juarez Johnson, para coletar depoimentos e informações acerca dos conceitos e formas de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos integrantes da pesquisa. Foram realizadas quatro entrevistas, sendo: uma com o professor de piano, com as duas professoras de violino, e uma entrevista com o coordenador da EEMJJ. As entrevistas foram transcritas literalmente para serem analisadas depois o conteúdo e fazer conexões entre elas. As **gravações em áudio** foram feitas então na EEMJJ através dos registros das entrevistas, que permitiram serem ouvidas, transcritas e rememoradas através das falas dos professores e do coordenador.

Os roteiros⁹ das entrevistas e as questões levantadas foram pensadas no foco da visão sobre ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência, relacionando a alguns pontos como: formação musical e pedagógica, estratégias de ensino, dificuldades no ensino para pessoa com deficiência, pontos positivos sobre as experiências vividas, relação aluno-professor. Este roteiro de entrevista serviu também para elencar os principais pontos para análises das aulas, e assim fazendo parte do processo de organização e análise dos dados.

Através das entrevistas pudemos visualizar como são construídas as perspectivas de ensino dos professores por meio de suas falas, e a partir daí também fazer relações com as

⁸ Nomes fictícios, todos os nomes dos alunos foram criados para ocultar a identidade original.

⁹Anexados nos Apêndices.

ações em sala observadas, e fazendo parte das análises sobre o ensino de instrumento musical, que deram origem aos Capítulos IV. Como também a entrevista do coordenador da escola coloca as perspectivas quanto ao tipo de ensino que ele almeja e como o considera atualmente e futuramente na escola.

A entrevista do coordenador contribuiu para fazer a caracterização atual da EEMJJ através da fala das concepções vigentes do coordenador sobre como ele vê e percebe a escola e os preceitos que fazem parte dela, e suas reflexões estão colocadas para caracterizar a escola no Capítulo III.

O QUADRO 1 contém uma representação da coleta feita das gravações das entrevistas com informações das datas e duração das mesmas.

QUADRO 1 - Entrevistas

ENTREVISTAS		
	DATA	DURAÇÃO
PROFA. VIOLINO I	29/11/2017	00:58:46
PROFA. VIOLINO II	01/03/2018	00:39:48
PROF. PIANO	Parte1 -18/05/2018 Parte 2 - 22/05/2018	1:07:54, 00:42:03. total: 1:49:57
COORDENADOR DA EEMJJ	16/08/2018	00:43:28

Fonte: autora

Dentro do projeto de pesquisa havia a ideia de coletar entrevistas através das falas dos alunos e responsáveis, onde seriam analisadas as perspectivas e significados que a aprendizagem musical causa e influencia nos alunos. No entanto, pela demanda do trabalho e pela questão de tempo escolhi analisar apenas as falas dos professores e do coordenador, focando a pesquisa mais na questão do ensino. Esta mudança foi feita também pensando que o foco de reflexão sendo nos processos de ensino daria um aprofundamento maior nesse conteúdo, o qual já era o foco principal de ideia desde o início da pesquisa, e abranger a pesquisa para tema sobre ‘significações’ tornaria a pesquisa mais abrangente e menos aprofundada, e mais complexa para se discutir.

As **gravações em vídeo** foram feitas para registrar as aulas dos alunos participantes e serem usadas para as observações das aulas. Estas gravações não foram feitas com a presença da pesquisadora, mas a câmera era posicionada e colocada em sala e depois eu me retirava. Autorizado¹⁰ pelo professor e aluno, as gravações em vídeo foram feitas para a gravação das aulas e das apresentações musicais.

As gravações também foram feitas com a ajuda dos professores, como combinado anteriormente, contribuindo a posicionar a câmera em sala de aula com antecedência, ou na hora marcada da aula, e então os professores participantes ajudavam ligando e as vezes desligando a câmera no final da aula como aconteceu na maioria das vezes, e em alguns momentos eu entrava ligava a câmera e saía. Em alguns momentos tive maior dificuldade com estas ações, pois quando os alunos chegavam atrasados ou quando o professor remarcava a aula nem sempre a comunicação acontecia de forma boa, e por isso muitas aulas deixaram de serem gravadas e assistidas. Contudo, estas gravações possibilitaram uma análise mais detalhada quanto a prática observada e serviram para a análise dos dados. Este tipo de registro amplia a leitura dos aspectos pedagógicos e musicais com a soma de som e imagem do contexto analisado.

A câmera de vídeo ao gravar as aulas permite ao pesquisador analisar em um momento seguinte o que foi exposto em sala de aula, e assim amenizando a sensação de que existe uma pessoa observando e analisando o que está sendo feito e com isso deixando mais leve a sensação de “invasão”. As gravações substituindo a presença do observador em sala diminui as influências que poderiam ser ocasionadas pela presença em sala e estabelecida pelo vínculo que possuo com o campo de trabalho.

Este tipo de escolha metodológica coube nesta pesquisa já que por se tratarem de crianças e jovens com necessidades especiais e por possuírem características peculiares, a presença de alguém em sala poderia incomodá-los e prejudicar o andamento do aprendizado e das aulas.

Esta ação metodológica vem conversar com as novas demandas de ações em campo que estão sendo utilizadas atualmente nas pesquisas acadêmicas, como a disponibilidade de ferramentas tecnológicas que propiciam um apoio maior na coleta de dados. Estes avanços tecnológicos nos permitem fazer uso de aparelhos que são acessíveis, de fácil manuseio e compra, para gravação de som e imagem tornando-se instrumentos que estão presentes em diferentes momentos de nossas vidas e se aproximando cada vez mais dos processos de

¹⁰ Os modelos dos termos de consentimentos dos participantes foram anexados nos Apêndices.

pesquisa. “A utilização simultânea de áudio e de vídeo por meio de filmagem em pesquisas qualitativas constitui escolha metodológica, no sentido de apreender o fenômeno complexo em que os discursos e as imagens são suas partes inerentes” (PINHEIRO et al, 2005, p. 720).

O uso de gravações em áudio e vídeo têm sido relevante para a fase de organização e análise dos resultados em pesquisas acadêmicas, pois é um material que pode oferecer mais subsídios que as anotações, permitindo ainda que o pesquisador reveja as dinâmicas estabelecidas. As imagens, sendo fotografias, ou imagens em movimento e som como os vídeos, são capazes de proporcionar “um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais - concretos, materiais” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 137-138).

Com isso, o uso das gravações por meio de vídeos além de constituir-se de em método de observação indireta de coleta de dados, também pode facilitar a visualização dos aspectos do fenômeno que se pretende pesquisar para posteriormente realizar a análise. “A observação em pesquisa não é só olhar, significa um olhar específico sobre o fenômeno que se quer conhecer” (PINHEIRO et al, 2005, p. 718).

É preciso lembrar também que as pessoas tendem a modificar seu comportamento diante das câmeras ou quando são observadas. Sobre a relação e interação com a câmera em sala de aula cabe destacar também que os professores demonstraram buscar a preocupação ao se mexerem em sala de aula lembrar de aparecer no foco da câmera posicionada. Houveram alguns alunos que durante as aulas demonstravam e interagiam com a câmera em sala de aula, como houveram alunos que não demonstraram muito interesse uma interação com a mesma. Então, alguns fizeram menção a presença da câmera, no entanto percebe-se que de uma certa forma a presença só é lembrada em poucos momentos, fazendo com que parecesse que a presença da câmera amenizasse a questão da observação e intimidação do pesquisador.

O período de gravações das aulas ocorreu no semestre de 2017.2, mais especificamente as gravações se deram entre os meses de outubro a dezembro de 2017. Foram 19 gravações no total, referentes aos sete alunos escolhidos. No quadro a seguir estão dispostas as datas de gravações com os respectivos alunos.

QUADRO 2- Gravações em vídeos das aulas dos alunos selecionados

GRAVAÇÕES DAS AULAS DOS ALUNOS SELECIONADOS NO PERÍODO 2017.2			
PROFA. VIOLINO I	ALUNOS		
	LUCAS	ALINE	
DATA	19/10	05/10	
	09/11		
	16/11		
	05/12		
PROFA. VIOLINO II	ALUNOS		
	PEDRO	ALEXANDRE	
DATA	03/10	19/10	
	05/12	30/11	
PROF. PIANO	ALUNOS		
	MARCOS	GUSTAVO	JANAINA
DATA	19/10	19/10	19/10
	26/10	26/10	26/10
		09/11	
	09/11	05/12	05/12

Fonte: autora

Durante o período de gravações das aulas houveram três apresentações musicais dos alunos da escola, que também foram gravadas: Apresentações públicas com os alunos de instrumento musical da escola durante o período de 2017.2: 1- apresentação na FUNAD-PB, no “Dia Inclusivo”, no dia 23 de novembro de 2017, pela manhã, onde a maioria dos alunos tocaram fazendo parte da programação artística do evento nesta casa de apoio a pessoa com deficiência; 2- apresentação no Abrigo de Idosos Amém, localizado na mata do Amém, Cabedelo-PB, no evento Natal Solidário organizado pela EEMJJ e FUNESC, dia 7 de dezembro de 2017; 3- apresentação final da EEMJJ, que é feita semestralmente no encerramento do semestre letivo, onde é exposto as culminâncias dos trabalhos realizados em sala e pela escola, através de apresentações musicais e interações educativas musicais com os alunos da escola no auditório da EMAN. A apresentação final se deu no dia 14 de dezembro de 2017.

As **Observação das aulas** estão representadas pela observação indireta por meio das gravações feitas em formato audiovisual das aulas de instrumento musical dos alunos participantes da pesquisa, e não pela presença da pesquisadora em sala. Estas observações estão vinculadas então ao processo de gravação das aulas, e serviram para vivenciar e compreender o processo de ensino do instrumento musical com os alunos com deficiência. Foram observadas as aulas de instrumento musical de sete alunos da escola e ao total foram gravadas e observadas dezenove aulas. As aulas possuíam a duração de trinta minutos. As aulas só foram vistas (observadas) e analisadas depois que todas as gravações tinham sido concluídas.

Foram gravadas e observadas cinco aulas dos dois alunos com Síndrome de Down da Profa. Violino I. Destas cinco aulas, uma aula foi da aluna Aline, e quatro aulas do aluno Lucas. As aulas observadas, através da gravação da câmera colocada em sala, proporcionou visualizar as aulas destes alunos e entender um pouco de como são feitas e pensadas as aulas de violino para os alunos com Síndrome de Down da Profa. Violino I. Na época da escolha dos alunos participantes para as gravações das aulas, a Profa. Violino I constava com 9 alunos com Síndrome de Down e 1 aluna com neuropatia auditiva¹¹. Um pouco antes de definir os alunos para a pesquisa a menina com neuropatia auditiva estava com problemas de falta, pois sua mãe, que a acompanhava até a escola, ficou bastante doente. Por isso acabou se fazendo um direcionamento para a escolha dos dois alunos com Síndrome de Down.

Foram gravadas e observadas quatro aulas da Profa. Violino II, duas aulas de cada aluno. Os alunos escolhidos foram um com deficiência auditiva, e outro com epilepsia mais deficiência intelectual. A Profa. Violino II também possuía um número maior de alunos com Síndrome de Down na época da coleta de dados, e como a pesquisa visava abranger vários tipos de deficiência, resolvi escolher alunos que tivessem outras necessidades especiais de ensino que não os com Síndrome de Down.

Foram gravadas e observadas as aulas de três alunos do Prof. Piano, os alunos escolhidos possuem as seguintes deficiências: Marcos-deficiência intelectual, Janaina-Síndrome de Sturge Weber, Gustavo-autismo. Foram gravadas e observadas dez aulas no total, sendo 3 aulas do aluno Marcos, 3 aulas de Janaina, e 4 aulas de Gustavo.

¹¹ A Neuropatia Auditiva é a perda da sincronia na condução nervosa dos estímulos sonoros para o cérebro. As principais características dessa disfunção é o desempenho auditivo abaixo do normal, dificuldade para entender conversas e uma grande mudança da perda auditiva, que pode mudar de leve a profunda em poucos dias e retornar com a mesma facilidade para graus mais leves.

1.3.2 Organização e análise dos dados

O trabalho de organização de dados se desenvolveu em torno dos processos de análise e interpretação das informações, e a base fundamental da discussão é composta pelos dados produzidos a partir das observações indiretas das aulas e das entrevistas conduzidas com os professores, bem como a sua triangulação com o estudo bibliográfico realizado.

O processo de análise comparou e entrecruzou os dados coletados em busca do que eles mostram sobre a realidade examinada e do que elas podem significar. Assim foram encontradas algumas regularidades e recorrências, como diferenciações e divergências.

Para a análise dos dados foi usado a abordagem de análise de conteúdo, que busca entender a realidade através da linguagem dos participantes, mas sem fazer relações profundas com questões históricas sociais e psicológicas, buscando alcançar uma pretensa significação, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto.

Trata-se da sistematização, da tentativa de conferir maior objetividade a uma atitude que conta com exemplos dispersos, mas variados, de pesquisa com texto[...] Na Análise de Conteúdo, constitui-se como ciência uma prática que se pretende neutra no plano do significado do texto, na tentativa de alcançar diretamente o que haveria por trás do que se diz (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, P. 318).

Para as análises das entrevistas foram feitas as transcrições literais das mesmas, amenizando alguns vícios de linguagem dos entrevistados ao ser feita a escrita, como “aí”, “é”, “né”. Estas transcrições facilitaram o processo de visualização de regularidades de pensamentos e concepções de ensino através de suas falas. A partir disso ficou mais fácil elencar os pontos de destaques e que se relacionavam entre os participantes da pesquisa e analisar a fala deles através de suas concepções.

Sobre a organização das análises das observações das aulas, foram destacados os principais pontos recolhidos das observações feitas destas aulas, e a partir daí apurados alguns exemplos de estratégias de ensino que foram percebidas. Os pontos que foram considerados mais importantes a serem elencados para as observações e análises foram levantados a partir das seguintes questões de indagação:

- Quais são as estratégias de ensino?
- Qual a estrutura geral da aula (começo, meio e fim)?
- Quais são as dificuldades encontradas na aula?
- Como o professor se relaciona com os alunos?

Estas perguntas buscaram dar um caminho para o olhar do que seria enxergado através das observações das aulas gravadas e assistidas e assim feitas as análises.

Os dias de gravações dos vídeos foram registradas em um caderno com os horários das aulas e dos alunos, e registrados os dias de gravação assim como quando não acontecia as gravações anotadas as justificativas, por exemplo de falta de aluno ou doença. As observações das aulas foram feitas depois de gravadas todas as aulas. Estas observações deram origem a anotações e apontamentos sobre os principais pontos visualizados da aula, assim como descrição literal de momentos em sala que foram considerados importantes e falas dos professores em sala.

As análises das aulas de cada professor foram feitas em um primeiro momento separado por aluno, e a seguir busquei elencar de forma geral como se dava as estratégias de ensino do professor. No entanto cabe destacar que pela diversidade de alunos, a complexidade em achar pontos semelhantes de uma forma abrangente nem sempre se deu com facilidade, já que os alunos possuíam deficiências e características diferentes uns dos outros. As diferenças nos tipos de deficiência em alguns momentos permitiram sinalizar as especificidades trabalhadas no ensino daquele determinado aluno, mas ao final das análises também busquei elencar pontos referentes a prática do professor que se repetiam durante as aulas de todos os seus alunos.

Através destas anotações sobre as observações das aulas foram citadas no capítulo de análise de dados (Capítulo IV) descrições de momentos que ajudam na contextualização do leitor quando aos parâmetros destacados, colocando no texto exemplos de visualização da aula e de como foi percebida.

Estas análises contribuíram para o entendimento de como é feita e percebida a prática do ensino de instrumento musical na EEMJJ através das aulas de instrumento musical e das falas dos professores, buscando analisar de forma a destacar características das aulas que eram diferenciadas de acordo com a diferença de aluno, mas principalmente tentar mostrar as características principais do ensino que foi observado.

CAPÍTULO II - Educação musical inclusiva e educação musical especial: dimensões teóricas

Neste capítulo são explanadas algumas ideias que se juntam a discussão do ensino de música para pessoas com necessidades especiais, e para isso serão feitas algumas reflexões de conceitos que se relacionam com a educação especial e a educação musical como: a abordagem sociocultural na Educação Musical (ARROYO, 2000, 2002), Diversidade na música e no ensino de música (QUEIROZ, 2015), e o *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014). Além disso, neste primeiro momento do texto será exposta uma contextualização histórica do processo de envolvimento das pessoas com deficiência na sociedade, elencando leis, direitos e o seu processo de inclusão, assim como a evolução das terminologias de nomes destas pessoas.

Mas para esse breve início de explanação de dimensões teóricas sobre a educação especial e inclusiva cabe contextualizar o que seria então a educação especial e a educação inclusiva.

Estas duas modalidades de ensino estão vinculadas ao ensino para pessoas com deficiência e necessidades especiais, no entanto suas vertentes mudam um pouco no cerne educacional. A Educação Especial e a Educação Inclusiva são peças importantes de um mesmo processo educacional, no qual se coloca em foco a questão do ensino e da escolarização de alunos com deficiência, e independente de valorar esta ou aquela, as duas primam pelo bem-estar desse alunado e os coloca no seio da sociedade. No entanto a Educação Especial difere da Educação Inclusiva e vale a pena destacar essas características e entender melhor o contexto de ensino onde a pesquisa está inserida e suas discussões.

A Educação Especial faculta meios técnicos e humanos que compensem as deficiências que os alunos possuem e os ajudem a desenvolver nos seus processos de aprendizagem, e que dessa forma os estudantes possam completar este processo num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades. A Educação Especial entra quando o sistema educativo não favorece ou não satisfaz as necessidades de alunos com dificuldades acentuadas intelectual ou física.

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual (MENDONÇA, 2015, p 2).

Por isso cabe destacar que a Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 11).

A Educação Especial também está aberta a escola inclusiva para atendimento aos alunos com dificuldades cognitivas que impedem a escolarização destes na escola regular, com atendimento educacional especializado no fortalecimento de aptidões e suprindo as lacunas que o aluno com deficiência necessite para continuar aprendendo.

Já o termo sobre a Educação Inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiência se ajuste a escola.

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto (MENDONÇA, 2015, p. 4).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume o debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da questão da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como

valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

No entanto, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial também integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A educação especial atua então de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

Percebe-se que as duas modalidades possuem suas características que auxiliam no atendimento e no processo de melhoras quanto ao aprendizado de alunos com necessidades especiais, assim como para sua inclusão no meio social. A partir dessas definições iremos visualizar a seguir como foram construídas essas duas perspectivas através de algumas trajetórias históricas e sociais.

2.1 Educação especial no Brasil: trajetórias e concepções

O atendimento às pessoas com deficiência vem modificando-se progressivamente, desde as formas mais extremas de exclusão no passado, até as tentativas recentes de evitar qualquer forma de discriminação. Esta caminhada veio sendo marcada pela busca de alternativas mais humanas de tratamento aos deficientes, mesmo estando estes discriminados e segregados. A relação da sociedade com uma pessoa com deficiência passou por diversas fases no decorrer da história da humanidade. Por isso, neste sentido vale a pena resgatar os acontecimentos que antecederam a inclusão, procurando traçar um paralelo entre o ensino de música e a história da Educação Especial no atendimento às pessoas com necessidades especiais.

Nas sociedades primitivas a pessoa com deficiência era encarada como um ser ligado a superstições e aspectos ligados a malignidade. Nas civilizações clássicas como Esparta, Atenas e Roma, a condenação à morte de crianças que nasciam com deficiências era naturalmente aceita. No início da Idade Média imperava ainda crenças e superstições ligadas as pessoas com deficiência, pois se acreditava que a deficiência e a demonologia tinham uma relação de casualidade. No entanto, as ordens religiosas a partir do sentimento de caridade, começaram a receber pessoas com deficiência em asilos e hospitais para seus cuidados, mas mesmo assim os deficientes eram separados das pessoas ditas “normais” (FERREIRA, 2012; LOURO, 2005a).

Com o Renascimento e o interesse em estudar o Homem, aliado à industrialização deu-se também o início a um novo impulso à Educação para pessoas com deficiência, criando as condições para o aparecimento da Educação Especial.

Na última metade do século XX assiste-se a um aparecimento do conceito de normalização e integração, que originam mudanças nos sistemas de atendimento as pessoas com deficiência. Depois de séculos de segregação dessas pessoas em asilos e instituições, houve no começo da década de 1960 o início de um movimento pela desinstitucionalização, em resposta as 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” (SOARES, 2006, p.6).

Sobre o processo de normalização e integração, percebe-se que inicialmente seria uma tentativa de tirar estas pessoas com deficiência da segregação e exclusão social e trazê-los para mais próximos da sociedade, contudo, a concepção de deficiência aí subjacente era a de que os indivíduos com deficiência, embora já fossem reconhecidos como seres humanos com os mesmos direitos de pessoas comuns, tinham uma desvantagem inevitável pela diferença que possuíam.

Assim, o melhor que se poderia buscar, no atendimento aos deficientes, era, mediante intensa capacitação deles, aproximá-los do modo de vida normal de pessoas comuns da sociedade, de maneira a permitir a sua incorporação na vida coletiva, ainda que necessitassem de assistência especial e diferenciada em determinadas situações. Era a ideia central preconizada no princípio da normalização e no processo de integração, surgidos no final da década de 50 e defendidos até a década de 80 (OMOTE, 2005, p. 34).

Soares (2006) comenta que 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, tentando minimizar as situações de segregação e buscando uma maior inserção dessas pessoas em todos os serviços oferecidos, inclusive nas escolas, ainda que em classes especiais, e lançando bases para os processos de integração em diversos níveis, tanto na escola como na saúde e moradia. No Brasil, foi a partir também da década de 1960 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.

A LDB 5692/71 também trouxe algumas modificações para a Educação Especial, principalmente com a criação de alguns órgãos públicos normativos, gerando a “proliferação dos serviços especializados” (CAPELLINI apud SOARES, 2006, p. 7), fazendo com que

fossem oferecidas paralelamente a educação regular a educação especial por meio da criação das classes especiais e salas de recursos nas escolas públicas.

Contudo, na década de 80, surgiram muitas indagações a respeito da integração e avaliação dos resultados alcançados com a implementação dessa política em escolas públicas. Muitas dessas discussões estavam direcionadas a relação desse sistema constituído pelo ensino comum e pelo ensino especial, que parecia ser prejudicial à efetiva participação dos deficientes na vida coletiva.

A partir dessas investigações deram início a fusão entre o ensino comum e o ensino especial, que serviu de base para construir as novas propostas de conceber o atendimento às pessoas deficientes, que passou a ser conhecida por paradigma de inclusão, e que teria início mais fortemente na década de 90.

Uma grande inovação representada pelo paradigma de inclusão é o deslocamento do foco de atenção, que sempre recaiu sobre o deficiente, para o seu meio. Em vez de procurar no aluno algo que não funciona direito e que o torna presumidamente incompetente para as atividades escolares, procura-se construir um ambiente escolar que seja acolhedor e adequado para as necessidades e particularidades de todos os alunos (OMOTE, 2005, p. 34).

Neste sentido, estas ideias surgidas entre a conexão de educação regular e a educação especial provocaram uma necessidade de mudar o foco de atenção de invés de culpabilizar exclusivamente o aluno por suas dificuldades escolares as escolas deveriam rever sua organização para poder atender adequadamente a todos.

Este movimento de inclusão começou então a tomar força na década de 90 e vários documentos nacionais e internacionais foram organizados e divulgados com o intuito de discutir e valorizar a diversidade, sugerindo mudanças nos comportamentos, nas instalações, nos mobiliários, nos currículos, e permitindo o acesso de todos à escola.

A inclusão escolar figurou como tema de conferências internacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994 em Salamanca (Espanha) com a cooperação da UNESCO. Nessa última, 92 governos e 25 organizações internacionais aprovaram Declaração tendo como princípio fundamental o 'dever das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras' (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

O governo brasileiro optou pela construção de um sistema de educação inclusiva e vem estabelecendo normas para o atendimento educacional a crianças deficientes, em consonância com os preceitos da Declaração de Salamanca, firmada em 1994.

Apesar disso, de acordo com Omote (2005), as pessoas com necessidades especiais não são somente a exclusividade da inclusão, pois as diferenças existem independentemente das deficiências e a escola deve estar preparada para atender a todas as necessidades decorrentes destas diferenças. Na realidade, a inclusão não coloca a questão da incorporação apenas de alunos deficientes no ensino comum, mas sua perspectiva deve ser de ampla diversidade que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas pelo sistema de educação inclusiva.

Para Omote (2005), os resultados desta inclusão ultrapassam a questão da aprendizagem escolar e incluem vários ganhos como: o desenvolvimento de atitudes favoráveis para com os deficientes, a aquisição de habilidades sociais pelos deficientes, uma melhor preparação do deficiente para a vida na comunidade e a eliminação de efeitos prejudiciais da exclusão como o isolamento e a alienação, maior aceitação e valorização das diferenças individuais, melhora na autoestima, desenvolvimento da capacidade genuína de amizade e aquisição de novas habilidades. Como também ganhos para os professores, como a participação cooperativa em equipe, melhora nas habilidades profissionais, participação no planejamento da vida escolar e capacitação constante, e os benefícios para a sociedade, como o valor social da igualdade e novas maneiras de conceber as deficiências (STAINBACK & STAINBACK, 1999, POWERDEFUR & ORELOVE, 1997, apud OMOTE, 2005, p. 35).

Atualmente as discussões sobre as práticas inclusivas estão presentes nos diferentes níveis da Educação, não sendo exclusividade da Educação Especial. No entanto, sabemos que muito ainda deve e pode ser feito no campo 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.

Estas ideias “inclusivistas” passaram a exercer um grande impacto sobre os órgãos públicos que tratam da educação e sobre os educadores e estudiosos do assunto, promovendo intensos debates nos últimos anos sobre a conexão da pessoa com deficiência na sociedade. A discussão que até então era mais restrita aos professores do ensino especial e aos pesquisadores da área de educação especial se estendeu a todos os educadores.

Entretanto, a intenção e a vontade de construir uma sociedade inclusiva nem sempre se traduzem em ações efetivas, pois não se trata de mera inserção dos que estão excluídos. Mas um sistema inclusivo de educação precisa desenvolver meios para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, como também o entendimento de que estes devem ser escolarizados em conjunto por supor que a diversidade deve favorecer a aprendizagem de todos.

A educação inclusiva implica uma total mudança de mentalidade, requerendo o abandono de uma concepção fundamentada em alguns valores padronizados de capacidades individuais de realização. Exige que toda a comunidade escolar respeite as mais variadas diferenças que qualquer aluno pode apresentar, reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos (OMOTE, 2005, p. 35).

A educação inclusiva sugere uma mudança em concepções sociais, que não se produz apenas por decisões tomadas por instancias maiores e leis, mas a educação inclusiva e a construção de uma sociedade inclusiva propõem uma necessidade de mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas.

Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente (OMOTE, 1999, p. 9).

Quanto a terminologia adotada para descrever estes indivíduos “especiais”, autores divergem quanto a nomenclatura utilizada atualmente. Alguns falam de pessoas com necessidades especiais, necessidades educativas especiais, pessoas com deficiência e outros. Contudo, as principais convenções mundiais vêm assumindo o termo “pessoa com deficiência”, assim como será assumido nesse trabalho. Vejamos alguns exemplos de termos utilizados por alguns autores, assim como se deu a construção da definição ‘pessoa com deficiência’.

Louro (2005a) comenta que “pessoa com deficiência” é um termo que deve ser usado:

Inclusive a terminologia adotada atualmente para se referir a essas pessoas é: ‘PESSOA COM DEFICIÊNCIA’, justamente por considerar que a pessoa ‘TEM’ uma deficiência e não ‘É’ um deficiente ou ‘PORTA’ uma deficiência, pois, em princípio, só portamos algo que podemos deixar de portar, porque portar é sinônimo de carregar. Uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela ‘TEM’ uma deficiência (LOURO, 2005a, p.2).

Mazzotta (2011) também concorda com esta terminologia em face do uso das mesmas pelo CIF¹².

12 CIF significa "Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde", e é o modelo atual usado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para saúde e incapacidade. A CIF está relacionada a importantes mudanças de concepções e no modelo da classificação, além de publicações de documentos de extrema relevância para o movimento de direitos das pessoas com deficiência no mundo e sua utilização.

Em face da diversidade de concepções sobre a expressão “pessoas com deficiência”, é oportuno reiterar que, tendo optado por uma abordagem biopsicossocial, no presente artigo é adotada a posição que contempla uma integração dos “modelos médico e social”, nos termos definidos pela CIF aprovada em 22 de maio de 2001 pela 54ª Assembleia Mundial de Saúde (MAZZOTTA, 2011, p.380).

De acordo com Sasaki (2003) em todas as épocas e localidade sempre houve esta indagação sobre qual o termo correto? portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência ou portador de necessidades especiais? E comenta que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, e que a cada época os termos surgem de acordo com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência (SASSAKI, 2003, p.1).

Sasaki (2003) traça então uma trajetória dos termos utilizados ao longo da evolução histórica social das pessoas com deficiência no Brasil, mostrando as mudanças ocorridas:

- No começo das história, durante seculos: “os inválidos”;
- Século 20 até 1960: “os incapacitados”; De 1960 até 1980: “os defeituosos”, “os deficientes”, “os excepcionais”;
- de 1981 até 1987: “pessoas deficientes” (o termo pessoa foi incluído, igualando-os em direitos e dignidade);
- 1990: “pessoas com necessidades especiais;
- em junho de 1994 com a Declaração de Salamanca: “pessoas com deficiência”;
- De 1990 até a primeira década do seculo 21: “pessoas com deficiência”.

Para Sasaki (2003) os movimentos de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam serem chamadas. E em dimensão mundial parece que o termo “pessoas com deficiência” vem sendo o termo mais reconhecido; e este termo faz parte do texto da “CONVENÇÃO INTERNACIONAL PARA PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS E DIGNIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS”, que foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU em 2004 e promulgado posteriormente através da lei nacional de todos os Países-Membros (SASSAKI, 2003, p. 5).

Os princípios básicos para estes movimentos terem decidido sobre o termo de “pessoas com deficiência”, de acordo com Sasaki (2003), está relacionado a:

- 1-Não esconder ou camuflar a deficiência;
- 2- Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência;
- 3- Mostrar com dignidade a realidade da deficiência;

- 4- Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
- 5- Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas dEficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (“aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”);
- 6- Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo as diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
- 7- Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

Os documentos a seguir mencionados, foram escritos e aprovados adotando a expressão “pessoas com deficiência” em suas manifestações orais e escritas:

Documentos do Sistema ONU

- 1990- Declaração Mundial sobre Educação para Todos/Unesco.
- 1993- Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência/ONU.
- 1993- Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade/ONU.
- 1994- Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação para Necessidades Especiais/Unesco.
- 1999- Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala)/OEA.
- 2001- Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF)/OMS, que substituiu a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades/OMS, de 1980.
- 2003- Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência/ONU.

Documentos de outros órgãos mundiais

- 1992- Declaração de Vancouver.
- 1993- Declaração de Santiago.
- 1993- Declaração de Maastricht.

- 1993- Declaração de Manágua.
- 1999- Carta para o Terceiro Milênio.
- 1999- Declaração de Washington.
- 2000- Declaração de Pequim.
- 2000- Declaração de Manchesters sobre Educação Inclusiva.
- 2002- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.
- 2002- Declaração de Madri.
- 2002- Declaração de Sapporo.
- 2002- Declaração de Caracas.
- 2003- Declaração de Kochi.
- 2003- Declaração de Quito.

Sobre a definição do termo Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, em seu artigo 2º, define que Pessoa com Deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A discussão sobre as terminologias não se encerra por aqui, mas está em constante mudança e sempre sendo revisada a partir de diferentes visões. Assim, com base nas perspectivas teórico-conceituais discutidas até aqui e diante das necessidades interpretativas deste trabalho, a definição principal no trabalho ficará relacionada à pessoa “com deficiência”, apesar de em alguns momentos ser oportuno o uso da definição “pessoas especiais” ou “pessoas com necessidades especiais”, pois faz referência a área de educação especial e as escolas especiais em geral.

As leis de inclusão e direitos, assim como os documentos relacionados a pessoas com deficiência, estão em andamento e crescimento no sentido de promover melhoras na qualidade de vida dos mesmos. A partir destas diretrizes sobre ensino e inclusão, os profissionais em geral e principalmente da área de Educação foram direcionados a receber estes novos paradigmas pensando em um ensino que atendesse a uma maior diversidade de pessoas. Desta forma, a área de Educação Musical vem através de seus estudos e pesquisas contemplar uma diversidade de ensinamentos que alcancem, e interajam, como também conversem de forma transversal com os meios inclusivos. E depois de percebido algumas trajetórias e concepções vigentes no Brasil e no mundo sobre termos e direitos a essas pessoas, iremos tentar relacionar com perspectivas inclusivas no ensino de música, e pensamentos ligados a Educação Musical.

2.2 Transversalidade na educação musical inclusiva

O ensino de música nas últimas décadas vem sendo continuamente repensado e pesquisado. Os estudos da educação musical estão cada vez mais vinculados a abordagem social da música, e a partir dessa abordagem foi-se pensando em diferenciados ensinamentos para diferentes contextos de ensino de música. Nesta mesma direção, a educação musical especial está inserida dentro destas perspectivas de ensinamentos que surgem, trazendo novos olhares, de forma a buscar adaptações e novos meios de ensino de música para as pessoas com necessidades especiais.

A Educação Musical se preocupa em estudar a música e seu ensino procurando abarcar pressupostos teóricos cada vez mais atualizados e em concomitância com outras áreas do conhecimento. Neste sentido, os estudos que tratam do contexto sociocultural para o ensino de música contribuem para abranger uma reflexão maior sobre as diversas formas de ensino da música.

As práticas musicais, e de ensino de música, tenderam a seguir os principais conceitos que se vinculam às ciências sociais e que relacionam o ensino de música ao contexto social inserido. Arroyo (2002, 2000) trata sobre a abordagem sociocultural da Educação Musical na contemporaneidade, e explana que o tema traz uma reflexão acerca das práticas musicais relacionadas ao que nossos alunos trazem ou do que a sociedade demanda de nós educadores musicais. Na abordagem sociocultural toda prática musical perpassa os espaços sociais, e a educação musical ocorre em diversos contextos, grupos sociais e culturais, pretendendo assim uma postura mais relativizada tendo em vista os diferentes contextos sociais e culturais em que a educação musical é praticada.

Ideias como considerar o contexto social e cultural dos alunos e partir da experiência dos alunos vem dando base a estas reflexões colocadas por Arroyo e nos discursos e preocupações dos estudos da Educação Musical que procuram proporcionar uma prática educativa mais significativa.

Para entender um pouco da abordagem sociocultural na educação musical iremos fazer uma relação com o processo de construção histórica que serviu de base para definir esta visão. Para isto retoma-se o início do século XX, quando a educação musical em foco na sociedade ocidental era a acadêmica/escolar, isto é, a educação musical que acontecia nos conservatórios e nas escolas.

Nesse período, concomitantemente com essas formas de conceber a realidade e o que se entendia por música e por seu ensino e aprendizagem, aconteciam também “revoluções” em diversas áreas do conhecimento, pensando-se em novas e outras possibilidades de entender a realidade que confrontassem visões que estavam em vigor. Entre as áreas onde novas visões de realidade estavam sendo construídas e que facilmente poderíamos localizar estão a Física, a Psicologia, as Ciências Sociais, as Artes, a Pedagogia, a Economia, entre outras. “Essas ‘revoluções’ determinaram o que passamos a reconhecer como o século XX, e nesse processo histórico, o pensamento e a ação da Educação Musical foram sendo revistos” (ARROYO, 2002, p.19).

As mudanças que ocorreram nas ciências sociais nessa época tiveram grande influência sobre a Música e a Educação Musical e é a partir dessas novas concepções nas ciências sociais que essa abordagem sociocultural foi se construindo.

A Antropologia, ciência que nasceu sob influência epistemológica do positivismo e evolucionismo em fins do século XIX, foi construindo outro referencial teórico que contribuiu para toda uma revisão teórica e de significados nas ciências sociais. Um conceito importante levantado na Antropologia foi o da relativização dos processos e produtos culturais e de cultura. “Relativização implica que os processos e os produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural” (ARROYO, 2002, p.19).

A música passa a ser vista, de acordo com este pensamento, com uma visão relativizadora, de modo que os seus significados e sentidos serão compreendidos a partir de um determinado contexto e grupo social. Outra contribuição que ocorreu das ciências sociais para uma concepção mais profunda das sociedades e culturas é a ideia de que a realidade é uma construção social

A superação de uma visão eurocêntrica do mundo e a compreensão da construção social da realidade levaram a outras elaborações decisivas na segunda parte do século XX, entre elas a visão pós-moderna e pós-estruturalista, quando houve rupturas com a idéia de progresso, de objetividade incontestável da ciência; quando as grandes narrativas foram substituídas pela narrativa de todos, e que poder e saber poderiam estar estreitamente relacionados (ARROYO, 2002, p.20).

A partir dessas concepções vimos que a abordagem sociocultural da Educação Musical se assenta sobre as ideias do relativismo cultural e sobre a ideia da música como construção sociocultural. Os estudos da educação musical vêm sendo então, a partir dessas premissas, cada vez mais vinculados a esta abordagem social da música. Neste sentido, os pensamentos

relacionados a abordagem sociocultural da educação musical convergem também com a perspectiva da educação musical especial, buscando um ensino mais adaptado as necessidades e aptidões dos alunos com deficiências e dos seus contextos inseridos.

Discutir a Educação Musical e sua relação com a diversidade de contextos inseridos e seus diferentes alunos e culturas é colocar em foco a questão da inclusão e da diversidade. O tema Diversidade é bastante presente nas discussões sociais mais atuais, assim como vem sendo discutido dentro dos parâmetros da inclusão, e em busca de uma sociedade mais humanizada e com respeito às diferenças muitos parâmetros sociais começaram a ser mais debatidos a fim de amenizar preconceitos que vinham sendo repassados culturalmente e que formavam uma sociedade excludente e intolerante. Essa diversidade está relacionada a várias dimensões como: gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, deficiências e outras.

Essa discussão da diversidade se estende a área da música, por exemplo, com o respeito à diversidade musical e cultural, e as práticas educativas na música. O respeito às singularidades e significados existentes na música vem sendo discutidos por pesquisadores na área, principalmente da Etnomusicologia e Educação Musical. Na Educação Musical se tem falado na descentralização do eurocentrismo, e na quebra de parâmetros unilaterais ultrapassados do ensino e de práticas musicais. Queiroz (2015) explana que não é mais possível pautar o presente em questões e respostas elaboradas do passado, e que novas bases epistemológicas e práxis consolidadas precisam passar por profundas mudanças.

O reconhecimento de que a música é um fenômeno diversificado e que suas formas de organização e significado lhe conferem identidades singulares em cada contexto cultural tem nos alertado para a necessidade de rompermos com hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino. Essa tendência vem cada vez mais iluminando novos horizontes para a pesquisa, a prática e a formação em música, levando profissionais da área a romper com paradigmas tidos, durante muito tempo, como absolutos na abordagem do fenômeno musical (QUEIROZ, 2015, p 198).

Essas transformações vêm dando ressignificações as formas de criar, interpretar, perceber, circular, vivenciar e apreender tal fenômeno musical, fazendo emergir novas definições a partir de uma imersão na diversidade existente na música, como nos vários tipos de práticas educacionais musicais.

A educação musical contemporânea vem sendo inserida em diversos contextos de ensino, e não só os diferentes lugares que a educação musical está inserida que vem sendo

discutidos, mas suas formas e metodologias de ensino. Discutir a “diversidade” dentro da área de Educação Musical é entender que quando se fala em diversidade na música envolvem mais que conceitos musicais sonoros culturais ou de diferentes estilos musicais, mas está relacionado também aos diversos tipos de aprendizagem e contextos musicais. “Descobrimos que há diversidade em música e que tal diversidade transcende o plano estético sonoro-estrutural, fazendo da música um fenômeno complexo e multifacetado que, como cultura, expressa uma vasta teia de significados que dão sentido a vida humana” (QUEIROZ, 2015, p.199).

Por isso, ao falarmos em diversidade no ensino de música parece estar relacionado à junção de muitas músicas diferentes em uma ação educativa, mas essa diversidade relacionada à Educação Musical abrangeria muito mais que tipos de música, estaria também relacionada a modos, modelos e metodologias de ensino desenvolvidos de formas diversas.

O trabalho com a diversidade musical no ensino de Música não se opõe a incorporação de uma pluralidade de expressões musicais e, tampouco, a busca de possibilitar acesso igual aos diferentes sujeitos que compõem o processo educacional. Mas contemplar a diversidade implica, sobretudo, trazer a dimensão educativo-musical para fazer ecoar a conjuntura de complexidades que caracterizam a música na vida humana. Nesse sentido, o conflito e a instabilidade são esperados e, de certa forma, desejados quando se evoca a diversidade musical na ação formativa, pois é assim que a música acontece como cultura, sendo resultante das muitas diferenças que constituem as identidades de nós, humanos (QUEIROZ, 2015, p.210).

No entanto, essa perspectiva de ensino buscando um apoio na diversidade e inclusão, nem sempre foi assim, e para as pessoas com deficiência a questão da inclusão, e do acolhimento dos mesmos dentro da sociedade, veio a ter um reconhecimento maior depois dos termos de inclusão escolar, e da legalização nacional e internacional dos direitos das pessoas com deficiência.

Apesar dos avanços referentes aos direitos educacionais, as mudanças internas não ocorrem apenas por imposições legais, mas se faz necessário verificar e analisar os elementos ideológicos e comportamentais da sociedade que almeja a inclusão social dos sujeitos que a compõe, para assim propor mudanças significativas. As leis por si só não garantem a inclusão, é preciso mudanças de atitudes, de conceitos, além de investimento financeiro para tal.

Para que a inclusão possa ocorrer de forma efetiva, precisamos de muito estudo, programas governamentais de incentivo que funcionem de fato, investimento em materiais pedagógicos diferenciados, capacitações para os professores e adaptações arquitetônicas. Não basta quereremos incluir, temos que saber fazer isso e esta é a parte mais complexa, pois ainda não sabemos

como exatamente. Estamos aprendendo na medida em que as leis obrigam a inclusão escolar (LOURO, 2016, p. 45)

A diferença e a igualdade devem andar juntas, é preciso aproximar para que a relação de sujeito seja trabalhada nas relações interpessoais e assim contribuir para a inclusão social.

Atualmente, a pessoa com deficiência é vista com muito mais dignidade do que em tempos remotos, bem como, inclusão é um tema muito presente em nossa sociedade. Mesmo assim, há ainda muito preconceito contra as pessoas com necessidades especiais, o que faz com que elas, não participem da sociedade com as mesmas chances que um “não deficiente” (LOURO, 2005a, p.1).

Em relação à educação musical às pessoas com deficiência, os preconceitos frente a estes indivíduos não são menores. Por outro lado, cada vez mais vemos pessoas defendendo a opinião de que a música é importante para o desenvolvimento do ser humano, independente da relação que é mantida com ela.

De acordo com Joly (2003) a música seria capaz de perpetuar no indivíduo questões como concentração, autodisciplina, capacidade analítica, desembaraço, autoconfiança, criatividade, senso crítico, memória, sensibilidade e valores qualitativos, ajudando assim a trabalhar aspectos gerais para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Além disso a música pode representar para as crianças com necessidades especiais, um mundo com o qual elas podem se comunicar, se associar e se conhecer, além de oferecer oportunidades para a criança com deficiência ampliar os limites físicos ou mentais que possui. As atividades musicais podem contribuir e ajudar para despertar a consciência perceptiva, auditiva e do controle motor e ainda favorecer a integração social e emocional da criança, em suas relações com o meio em que vive e sobre si mesma.

Louro (2005a) comenta então que a música não deve ser um privilégio de poucos, mas seria somente questão de respeitar as possibilidades de cada um, e criar meios de adaptações para aqueles que possuem dificuldades acentuadas.

Portanto, cabe a nós educadores entre outros profissionais envolvidos com as pessoas com deficiências quebrar os pré-conceitos que existem em relação a esse assunto. E isso só pode ser alcançado com o fornecimento de informações suficientes que façam com que os tabus sejam dissolvidos e os estereótipos derrubados (LOURO, 2005a, p. 6).

Dentro da visão da Educação Especial cada indivíduo é um universo particular e único, que deveria ser estudado e respeitado pelo professor buscando assim entender as dificuldades e possibilidades de cada um para depois propor metas e propostas que se adequem a cada universo desse. Esta perspectiva vem mais uma vez conversar com os

pensamentos e as pesquisas em Educação Musical atuais, que buscam um ensino baseado na relação sociocultural e através da relação de ensino baseado nas características que o aluno possui.

Estas formas de pensar através da abordagem mais social na Educação Musical, e o acolhimento da diversidade musical e de ensino nessa área, nos levou a novos paradigmas de ensino, onde preceitos inclusivos se relacionariam com estes pensamentos. Para este ensino inclusivo estar permeado nas práticas educacionais é importante que o professor de música esteja ciente de seu papel como mediador e como responsável por desenvolver nos alunos suas potencialidades, e fazer com que o ensino seja significativo de acordo com a demanda que ele se propõe a trabalhar, como no ensino de música para pessoas com deficiência.

Por isso, um dos pontos que pode ser significativo para o ensino inclusivo seria o conhecimento que o professor tem acerca do aluno, e este conhecimento resultaria em uma maior adequação de suas propostas de ensino, como também ele se sentiria mais seguro para promover o desenvolvimento dos alunos. Assim, um dos pontos importantes para o professor que trabalha com educação especial seria a de conhecer muito bem as limitações e dificuldades de cada um dos alunos e suas possibilidades de desenvolvimento.

Esse conhecimento pode ser consequência de um processo constante de leituras específicas sobre as características dos alunos, entrevistas e conversas com pais, professores, coordenadores, diretores e outros profissionais que componham as equipes de trabalho das escolas que as crianças frequentam. No entanto, o que me parece mais importante é o conhecimento gerado por meio de uma observação profunda dos alunos e de uma interação de afeto e respeito, considerando sempre as possibilidades de cada um (JOLY, 2003, p.1).

Com isso ressalta-se a importância de formação adequada dos professores de música quanto à educação especial, para que possuam conhecimentos específicos quanto a inclusão social e pessoas com deficiência, e informações suficientes e necessárias para se trabalhar em contextos diversos. Estes cursos de formação de professores devem preparar professores capazes de lidar com a diversidade e obter uma atitude de reflexão e crítica quanto ao seu próprio ensino.

As conexões com o mundo plural, multifrênico, étnico, eclético precisam vir abertamente, é preciso aprender a ser resiliente, a dizer “não sei, mas sei onde buscar”, uma atitude de descobrimento que cria alternativas que englobam não só o conhecimento em si, mas sentimentos, sociedade, inclusão e imaginário (TOURINHO, 2006, p.8).

É preciso contextualizar o ensino de música com as particularidades e características dos alunos com deficiência, buscando compreender suas dificuldades e possibilidades

objetivando algum crescimento no aprendizado. Não se pode buscar um tipo de ensino em série, da mesma forma para todos, como uma receita de bolo. Partindo dessa premissa não importaria como o aluno chega para nós professores, o importante que dentro de suas possibilidades pessoais ele cresça e progrida.

O homem moderno tem pressa, quer rapidez, quer acesso rápido e fácil, mas esse acesso rápido e pronto traz em oposição uma busca pela necessidade de “formulas prontas”, pois não se pode “perder tempo”.

Nesse sentido, é muito importante o trabalho constante do estudo e da pesquisa para conhecer, ouvir, ver, refletir, e discutir todos os ‘segundo fulano de tal’, para que se possa forjar e adotar o ‘primeiro si mesmo’, já que não existe uma receita pronta para aprender ou ensinar alguma coisa. A construção desse conhecimento impele-nos a exercitar a capacidade de desconfiar das ‘nossas certezas’ e a termos coragem de reformular tudo o que for necessário, a cada instante. O Método é, pois, um conjunto de princípios, uma maneira sensata de agora com lógica, sensibilidade e, sobretudo, o resultado de uma grande reflexão a respeito do ‘ensinar-aprendendo’ (LACORTE, 2016, p. 29).

Partindo da reflexão dos próprios conflitos, poderemos identificar os limites e as possibilidades de estímulo e vontade para atingir o nosso “tornar-se”.

Paulo Freire (1979) fala sobre o papel do professor e da educação, dizendo que somos seres inacabados, e o saber se faz através de uma superação constante. Além disso, fala que a educação está vinculada a um processo de transformação.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita [...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 29-30).

Ainda sobre as questões relativas ao processo de contextualização do ensino concluo esta parte deste capítulo trazendo um breve depoimento da Professora Viviane Louro (2016) sobre sua experiência como professora e pesquisadora na área de educação musical especial:

Convivendo com as mais diversas deficiências durante os meus quinze anos de atuação profissional nessa área, posso afirmar que lidar com a diversidade é a maior forma de aprendermos sobre nós mesmos. Lidar com a deficiência é se colocar à prova a todo instante; é ter que aceitar nossas limitações como profissionais, pois não são todos os casos em que conseguimos nos sairmos bem; é termos que lidar com a dificuldade em aceitar que nem todos são iguais a nós, como também, nos depararmos diariamente com nosso julgamento em relação ao outro; é termos que enfrentar nossos medos e limitações para entender e aceitar certas situações, bem como,

ressignificarmos nossas certezas e conceitos sobre o aprender, a *performance*, a beleza, a eficiência e a própria deficiência. Sim, é muito difícil e um desafio imenso, além de um exercício diário de humildade (LOURO, 2016, p. 45).

O fazer musical ainda continua muito ligado ao aprendizado do instrumento musical dentro do contexto de ensino de música, e relacionar esta ideia com o aprendizado e inclusão de pessoas com deficiência parece se vincular a uma ideia de incapacidade quanto as apreensões de habilidades musicais. Contudo, vale a pena discutir de que forma esse tipo de ensino pode ser adaptado as pessoas com deficiência, e refletir que conceitos enraizados nas nossas práticas podem atrapalhar esta quebra de paradigmas.

2.3 O *habitus* conservatorial versus o ensino de instrumento musical inclusivo

Apesar da área de Educação Musical trazer reflexões sobre o ensino contextualizado e diverso, as práticas de ensino de música são ainda permeadas por práticas tradicionais e que se disseminam através de um conjunto de *habitus* educacionais musicais. Depois de trazidas algumas conceituações sobre a abordagem sociocultural e o ensino inclusivo na educação musical confrontaremos estes pensamentos com a ideia do *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2014) no ensino de música, e relacionando estas questões ao ensino de instrumento na música e para pessoas com deficiência.

Pereira (2014) aborda sobre o “modelo conservatorial”, ou forma conservatorial nas práticas da educação musical. E através desta perspectiva de “modelo conservatorial” o autor formula a noção de *habitus* conservatorial, relacionando as ideias de *habitus* de Bourdieu¹³ com o ensino de música.

A concepção de *habitus* conservatorial, refletida por Pereira (2014), está relacionada a ideia de Bourdieu sobre *habitus*. Este pensamento de Bordieu concebia o *habitus* como um *modus operandi*, ou seja, como uma forma fixa de se operar numa determinada direção, e que através da repetição criava-se, assim, uma certa inerência entre sujeito e objeto no sentido de que o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem. Os atores sociais deste *habitus*, seriam produtores e reprodutores dessas ações e de suas obras, do *modus operandis*, do qual não possuem o domínio consciente (ORTIZ, 1983; PEREIRA, 2014). Ortiz discute que Bourdieu reinterpreta esta noção de *habitus* no interior do embate objetivismo/fenomenologia para defini-lo como:

¹³ Pierre Bourdieu foi um sociólogo e pensador francês do século XX que escreveu várias obras que contribuíram para a renovação e crescimento da sociologia ocidental; publicando trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, política.

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p. 15).

O *habitus* seria uma conformação das coisas como são e orienta as ações sociais, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a disseminar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o produziram. “O *habitus* pressupõe um conjunto de ‘esquemas generativos’ que presidem a escolha; eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior a ação” (ORTIZ, 1983, p.16).

Assim, o *habitus* conservatorial no ensino de música se remete a um ensino ligado ao passado, que é legitimado em certo sentido e que se propaga e dissemina de forma inconsciente na sociedade. O currículo de uma escola, ou a metodologia de um professor, que é orientado pelo *habitus* conservatorial faz da música erudita e do ensino conservatorial suas referências, privilegiando e trabalhando apenas com seus significados próprios. Dessa forma, privilegia apenas um aspecto da prática social da música, o que atribuiria ao ensino da música um caráter parcial e limitado.

Uma escola que exerce um modelo conservatorial de ensino estaria descartando a abordagem sociocultural do contexto e atores inseridos, e assim excluindo a abordagem sociocultural do ensino da música. Esta ideologia musical acaba por conceber a música e as experiências musicais como fragmentadas e dissociadas de seu caráter social, negando assim a historicidade e mutabilidade da música.

No modelo conservatorial, ou no *habitus* conservatorial de ensino, o conhecimento seria produzido à época em que este modelo foi criado, e cultivando uma cultura musical vinculado a um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX.

Quando incorporada nos agentes, esta ideologia ratifica e mantém, immanentemente, a hegemonia de uma instituição musical que faz esses produtos reificados serem vistos como superiores. Entra em cena a tradição seletiva, que separa a música superior de uma música de massa, profana, que são classificadas como não sendo realmente musicais. Ao ser incorporada nos agentes, esta ideologia cria disposições que orientam as práticas, as percepções e os significados musicais. Tudo isto nos leva ao conceito de

habitus, a interiorização da exterioridade, a incorporação de disposições, a manutenção de práticas ideologicamente orientadas (PEREIRA, 2014, p.94).

Pereira (2014) comenta ainda que o *habitus* conservatorial seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. Mas seria incorporado e repassado, ao longo do tempo, pelos agentes e instituições de ensino de música, através da propagação das práticas, currículos e ideologias. “Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus* conservatorial o seu *modus operandi*” (PEREIRA, 2014, p. 94).

O modelo conservatorial também é caracterizado pela importância da performance e do ensino de instrumento na música e a formação do músico, em conservatório, marcada pela divisão entre teoria e prática, é caracterizada pela exigência técnica para a execução de repertório de concerto e pela formação a longo prazo. Além disso, neste modelo conservatorial, a música europeia possui grande representatividade, excluindo muitas vezes outros tipos e estilos de música, e assim desconsiderando a abordagem sociocultural para o ensino de instrumento.

A música europeia vem sendo conservada e difundida nos conservatórios dentro de um "modelo conservatorial" que compreende a cultura musical erudita europeia do século XVIII e meados do XIX. E esse modelo dá ênfase sobretudo à performance, distinguindo-a do ensino teórico. O fator tempo tem exercido efeito especial sobre esta história, contribuindo para tornar natural a percepção desse modelo de ensino musical como padrão a ser seguido e mantido, como norma de excelência a partir da qual músicos e professores devem ser formados e conformados (VIEIRA, 2004, p.143).

Vieira (2004) aborda que o ensino de música muitas vezes é visto como sendo apenas aquele que é feito de um modo formal, ou em uma instituição, dentro de um conservatório, ou escola de música, ou por um professor. Muitos professores e alunos consideram que o ensino de música só foi iniciado no ensino formal, e esquecem dos seus primeiros contatos com a música, por exemplo, em uma família de músicos onde a música permeia o ambiente familiar desde o nascimento de uma criança.

Esse ‘esquecimento’ das origens familiares do contato com a música pode ser interpretado como uma tentativa de naturalizar a herança musical, de modo a fazê-la reconhecida não como algo construído, mas como um sinal de que desde sempre pertencem ao mundo da música, um pertencimento que os torna portadores de um dom inalienável (VIEIRA, 2004, p. 142).

Este pensamento do início de uma musicalização ou ensino de música através de um ensino formal, também dissemina a cultura do talento inato e dos dons musicais, no

aprendizado de um instrumento por exemplo; pois o professor pode fazer julgamento preliminar do aprendizado do aluno vinculado a seu início no instrumento, sem entender o contexto anterior em que o aluno estava inserido e quais práticas musicais este aluno possuiu em sua vivência musical anterior. Assim, pode conceituar as aptidões instrumentais desse aluno como sendo talentoso ou não, ou seja, com aptidão ou não para tocar um instrumento, sem refletir que práticas musicais passadas, sem exclusivamente ser em ensino formal, pôde permear a vivência desse aluno contribuindo para sua musicalização.

Aprender música, mesmo que possa ocorrer de várias formas, ainda está bastante ligado ao aprender a tocar um instrumento, e em um primeiro momento muitas pessoas buscam o aprendizado da música para aprender a tocar um instrumento. Muitas das pessoas acabam indo buscar esse aprendizado em uma escola de música ou conservatório. Contudo, este aprendizado instrumental em conservatórios e escolas de música é caracterizado, na grande maioria, pela exigência técnica para a execução de repertório de concerto e pela formação a longo prazo. No Brasil a tradição do ensino de instrumento também ainda é vinculada ao estilo de ensino ocidental-europeu onde se enfatiza o virtuosismo.

Da mesma forma que no restante do Mundo Ocidental, no Brasil a tradição no ensino de instrumento tem enfatizado o virtuosismo, em especial a partir do final do Século XIX, período em que as frequentes apresentações de intérpretes nacionais e internacionais incentivaram grande número de jovens brasileiros ao estudo do piano, entre outros instrumentos musicais. Através dos professores particulares, bem como dos programas adotados nos Conservatórios de Música, a tradição na formação de virtuosos manteve-se viva no país ao longo do tempo (HARDER, 2003, p.35).

Este tipo de ensino pode causar um descompasso entre a realidade e os perfis dos alunos, já que dentro deste sistema se prioriza o preparo de *performers* mediante repertório constituído quase que exclusivamente de música erudita ocidental, de elevado nível técnico, sem levar em conta gostos e necessidades individuais.

Grande parte dos professores de instrumento são músicos que tiveram sua formação voltada à carreira de instrumentistas, principalmente bacharéis, e existe uma tendência de se acreditar que todo instrumentista musical é potencialmente um professor de instrumento, desconsiderando a formação pedagógica que deveria compor este profissional. A questão da formação do professor/educador de música é comentada por Penna (2007, p. 53):

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas.

Sobre a construção da docência do professor de instrumento, Weber e Garbosa (2015) e Penna (2007) comentam que existe uma tradição em se acreditar que o professor de instrumento só precisa tocar bem para ensinar seu instrumento, desconsiderando a formação pedagógica que deveria compor este profissional, e que grande parte dos professores de instrumento são músicos que tiveram sua formação voltada à carreira de instrumentistas.

Com isso, muitos desses professores sem formação pedagógica acabam ao encontrar-se diante da docência repetindo modelos que teve durante sua formação antes conhecidos como aluno. Este tipo de ensino, de reprodução de modelos passados, irá então se caracterizar por um ensino onde o *habitus* conservatorial poderá estar presente, e mais uma vez disseminar modelos de ensino reprodutivos e sem reflexão.

Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p. 51).

A formação do professor de instrumento, não se esgotaria apenas no domínio da linguagem musical, mas sendo indispensável uma perspectiva mais pedagógica para que ele possa compreender a especificidade de cada contexto educativo e tenha recursos para sua atuação docente e na construção de alternativas metodológicas.

Ainda é muito comum na área musical, principalmente no que tange a aprendizagem instrumental, termos professores que só saibam ensinar da maneira que aprenderam, pois nunca fizeram nenhum curso ou complementação em licenciatura musical ou Pedagogia. Algumas escolas priorizam em seu corpo docente instrumentistas de renome, que dominam a técnica instrumental e tudo que envolve seu instrumento musical, mas que nem sempre dominam a técnica de lecionar e, muito menos, sabem sobre processo de aprendizagem, cognição, comportamento humano ou deficiências (LOURO, 2015, p. 39).

Para isso vale a pena ressaltar mais características que o professor de instrumento musical deve buscar no seu ensino, e fazer mais uma vez a relação com a transversalidade no ensino inclusivo. Harder (2008a) faz uma discussão com alguns teóricos sobre ensino de

instrumento e apresenta algumas reflexões relacionadas ao ensino de instrumento musical e à transmissão de conhecimentos e habilidades para o aprendizado de um instrumento musical, assim como características qualitativas para o professor de instrumento. De acordo com sua discussão no texto, algumas características pessoais são relacionadas a um professor bem-sucedido de instrumento como: entusiasmo, autoconfiança, conhecimento, ser agradável, encorajador, ser positivo, ser paciente e outros (HARDER, 2008a, p. 129-130). Além disso, o texto também discute um ponto sobre o ensino voltado para a relação professor-aluno, onde o professor proporia um ensino mais centrado no aluno.

Cabe a este professor, entre os seus muitos papéis, o importante papel de um facilitador da aprendizagem, com habilidade de identificar o potencial musical em seu aluno, manter com ele um bom relacionamento pessoal e proporcionar ao mesmo um ambiente favorável para que esta aprendizagem ocorra, levando em conta as implicações sociais, sejam elas socioeconômicas, culturais, familiares ou relacionadas com o círculo de amizade desse aluno, entre outras [...] Mesmo assim, estes papéis apresentados se constituem apenas em um vislumbre da totalidade do significado e abrangência da tarefa de ser um professor de instrumento (HARDER, 2008a, p. 132).

O texto de Harder (2008a) não discute sobre o professor de instrumento para pessoas com deficiência, no entanto, algumas características colocadas no texto podem servir de base para que um professor de instrumento tenha a capacidade de abarcar a diversidade de contextos e pessoas que ele ensinará, e assim adaptar estes conceitos aos alunos com necessidades especiais.

Apesar desses levantamentos, cabe destacar que apesar disso a formação do docente de instrumento musical pode estar vinculada a vários fatores como vivências musicais e pessoais, e de práticas em contextos formais e informais de ensino, e que sua formação docente também é desenvolvida pela prática como professor, dos erros e acertos vivenciados no cotidiano e com seus alunos, e que a formação desse profissional abrange vivências que podem ir além dos portões acadêmicos, e que podem ser desenvolvidas através das próprias experiências de sua vida. Mas o processo de aprender a ser professor seria um processo contínuo e longitudinal, devendo se propagar durante todo o processo docente possibilitando sempre maior apreensão de conhecimentos, reflexão permanente sobre a prática e melhoramentos da mesma (WEBER; GARBOSA, 2015, p.91-92).

Entendendo que a formação pedagógica é complexa e contínua, seria importante compreender que para a relação do ensino de música e da perspectiva inclusiva os processos

metodológicos de cada professor vão além de questões educacionais, mas precisa estar envolvido por um olhar atencioso ao social e humano.

Como o ensino de instrumento e o ensino inclusivo podem se relacionar? É possível uma pessoa com deficiência aprender um instrumento? De que forma? Depois de contemplada a visão de *habitus* no ensino de música e no ensino de instrumento musical, pretendemos colocar algumas reflexões quanto as características e possibilidades de um ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência.

Harder (2008) vem utilizando o conceito de PONTES (OLIVEIRA, 2005, 2006 e 2008) para formular reflexões acerca do ensino de música e do ensino de instrumento a partir de uma customização do ensino, desenvolvendo uma educação para facilitar o desenvolvimento do estudante com encontros personalizados entre a música e o sujeito.

O ensino customizado serve para definir um processo metodológico de ensino de música (dentro das demais variedades de métodos e abordagens para o referido ensino) que possa ser adaptado às características pessoais dos aprendentes, aos seus interesses e necessidades pessoais, comunitárias e profissionais, assim como também às suas preferências de repertórios, estilos artísticos e aprendizagem, suas habilidades e talentos específicos (OLIVEIRA; HARDER, 2008, p.71).

O modelo PONTES foi concebido para auxiliar o professor a ampliar propostas que proporcionem uma maior aproximação do conhecimento aos diferentes níveis de desenvolvimento, interesses, necessidades e saberes já presentes nos indivíduos com os quais ele está lidando naquele momento. E da necessidade de adaptar o método do ensino de Música as características de cada aprendente. Neste tipo de abordagem Oliveira (2005) caracteriza as aptidões que são importantes e/ou necessárias para a prática docente: **Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressão e Sensibilidade**, formando assim a partir da letra inicial de cada característica o que dá nome a esta abordagem, **PONTES** (OLIVEIRA; HARDER, 2008).

Esta abordagem pode conduzir o professor de música a um ensino mais significativo a seu aluno e as propostas de ensino do contexto inserido. Contudo, as autoras enfatizam que esta abordagem personalizada não precisa ser limitada, e como todo processo educacional precisa ser trabalhada em conjunto com outras possibilidades de conteúdos, atitudes, valores, habilidades e repertórios que possam ampliar os horizontes de desenvolvimento desses mesmos alunos.

Adaptar o fazer musical para pessoas com deficiência seria algo possível em diversos níveis, incluindo o ensino de instrumento. Com isso, Louro (2005c) descreve que é preciso

buscar adaptações pedagógicas e de acessibilidades para os estudantes que possuem necessidades especiais e assim poder disponibilizar um maior acesso do aprendizado musical para estas pessoas. Um exemplo destas adaptações seriam a Tecnologia Assistiva e as Adaptações Pedagógicas (LOURO, 2005c, p. 4). Estas adaptações são discutidas no texto de Louro tanto para o ensino de música de uma forma mais abrangente como para o ensino de instrumento, por isso vale a pena citar alguns desses pontos nesta discussão de ensino de instrumento para pessoas com deficiências.

A Tecnologia Assistiva (T.A.) seria elementos, peças, equipamentos, sistemas e outros, utilizados para melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências, principalmente deficiências físicas, podem ser usadas tanto para mobilidade, quanto para acessar uma informação. Na Educação Musical a T.A. auxilia as pessoas com deficiências a executar funções musicais e vivenciar práticas musicais que de outro modo seriam improváveis.

De acordo com Louro (2005c) alguns exemplos de adaptações que podem ser proporcionadas pela T.A são: **a) Órteses:** quando a pessoa utiliza um aparelho prescrito e fabricado por profissionais da área de saúde para estabilizar ou promover uma função física, e assim colaborar na execução instrumental; **b) Adaptação do instrumento musical:** quando há alteração no instrumento em si ou a criação de instrumentos específicos para pessoas com necessidades especiais a partir de instrumentos pré-existentes; **c) Mobiliário:** quando há alteração em móveis (cama, mesa, cadeira) com o fim de facilitar o estudo musical ou o posicionamento da pessoa com deficiência física para a aprendizagem teórica ou prática instrumental; **d) Softwares ou adaptações no computador:** programas específicos que permitem o acesso ao computador através de comandos simples; **e) Pranchas de Comunicação:** As pranchas de comunicação servem para colaborar na comunicação de pessoas que possuem muita dificuldade ou total impossibilidade de comunicação oral; **f) Adaptações arquitetônicas:** Rampas e/ou elevadores de acesso; banheiros adaptados com portas largas, barras de sustentação e pias baixas; corrimão nas escadas; chão anti-derrapante; portas largas nas salas de aula, entre outras adaptações (LOURO, 2005c, p. 4-6).

As Adaptações Pedagógicas para o ensino de música para pessoas com deficiência estariam relacionadas as propostas de ensino para os alunos abarcando a diversidade física, intelectual, cultural e psicológica que estes alunos possuem. Estas adaptações estariam comprometidas com os objetivos a que se propõem o sistema educacional, mas também em conjunto com as necessidades e características do aluno, para propor um ensino que melhor se ajuste aos resultados que se almeja alcançar (LOURO, 2005c, p. 6).

A autora cita alguns exemplos: **a) Adaptações de Acesso ao Currículo:** adaptações de responsabilidade do sistema político-administrativo, tais como: criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno; adaptações arquitetônicas; aquisição de mobiliário e equipamentos de recursos necessários; curso de capacitação para os professores, entre outros. **b) Adaptações de Objetivos e de Conteúdos:** de “*Objetivos*”- refere-se à possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou à possibilidade de serem criados objetivos específicos para favorecer que alunos com deficiências possam conviver com os demais alunos. De “*Conteúdo*” - refere-se à possibilidade de se trabalhar com conteúdos programáticos diferenciados levando em consideração as necessidades e dificuldades dos alunos. **c) Adaptação do Método de Ensino e do Material:** alterações na maneira de lecionar, no material utilizado para favorecer a compreensão dos alunos ou nas estratégias de ensino, levando em consideração as particularidades de cada um. **d) Movimentos compensatórios:** quando é utilizado algum movimento, ou parte do corpo que não seja o convencional, para se executar um instrumento musical, ou uma determinada música. **e) Alterações musicais:** discretas mudanças na escrita musical frente à obra original, de forma a não alterar seu conteúdo e sentido primordial, como a transposição da altura das notas, omissão de algumas notas de passagem, pequenas alterações rítmicas, aspecto visual da escrita como cores ou tamanho das notas. **f) Arranjos musicais:** quando a alteração na escrita musical, frente à obra original, se dá com maior ênfase. **g) Alteração técnico-musical:** alterações na maneira de conduzir a música ou em aspectos técnicos, frente ao convencional, sem alterar o conteúdo essencial da obra (LOURO, 2005c, p. 7- 8).

A Educação Musical vem sendo uma área consolidada no campo da Música e da pesquisa em Música, e seus preceitos vem conversando com outras áreas de conhecimento, ajudando assim a entender o ensino de música atual e a discutir suas características. A pedagogia do instrumento musical possui características singulares neste campo de pesquisa, que precisa ser especificado e entendido de forma a compreender melhor como este ensino vem sendo construído. Contudo, as abordagens sociocultural e de diversidade da Educação Musical podem ser transpostas para este ensino e assim ajudar a consolidar parâmetros para um ensino de instrumento musical adequado a cada contexto. Esta transposição e transversalidade do ensino de instrumento musical com a abordagem sociocultural da música pensando em um ensino a acolher a diversidade pode ajudar a contextualizar e disseminar reflexões e possibilidades no ensino de instrumento musical inclusivo e para pessoas com deficiência.

Nos moldes de ensino de instrumento vinculados as escolas de música tradicionais e os conservatórios, com enfoque no músico virtuose e tecnicista, ficaria cada vez mais difícil encaixar o ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência. Tais exigências das escolas de música dificultam a entrada e permanência de quem não “acompanharia” este ensino, tornando o ensino de instrumento inacessível, inadequado e inalcançável para estes cidadãos.

Seria preciso compreender que os objetivos do aprendizado do instrumento musical para estes alunos são diferentes dos objetivos de um aluno baseado no perfil de conservatório posto acima, o instrumento musical pode ser, para estes alunos especiais, seu “instrumento” de prática e vivência musical. Para isso seria necessário reformulações nos currículos e cursos direcionados a execução instrumental para estas pessoas com deficiência, entendendo que seus objetivos no aprendizado musical são muitas vezes bem mais complexos que formar o instrumentista virtuose.

CAPÍTULO III - A escola especial de música Juarez Johnson

3.1 Aspectos históricos e estruturais

A EEMJJ iniciou suas atividades em 25 de setembro de 2009 na cidade de João Pessoa, capital paraibana. A escola foi idealizada pela professora de violoncelo Patrícia Johnson¹⁴ (UFPE), e a escola possui esse nome em homenagem ao seu pai, que também era violoncelista. Segundo a idealizadora e ex-coordenadora da escola Patrícia, em depoimento a Ribeiro (2011), essa escola seria pioneira no Nordeste e a primeira instituição da região que apresenta uma estrutura capaz de atender alunos deficientes com o objetivo principal de ensinar música (RIBEIRO, 2011, p.13).

É o que confirma Souza (2017) em outros depoimentos da mesma em sites e notícias sobre a escola especial

De acordo com sua idealizadora, a professora e violoncelista Patrícia Johnson, a escola seria a única no Brasil com esse perfil, diferenciando-se de outras propostas uma vez que “o mais comum são trabalhos de musicoterapia com portadores de necessidades especiais [...] trata-se de uma escola de música mesmo, que irá ensinar essas crianças a tocar um instrumento, como violino ou piano”, relatou a então coordenadora e idealizadora do projeto (SOUZA, 2017, p. 88).

Inicialmente a ideia de Patrícia era promover o ensino de música através do aprendizado de instrumento musical na escola. De acordo com Ribeiro (2011) a professora doutora Patrícia Johnson tinha o interesse em promover ação de ensino de música para pessoas com deficiência, e foi em busca de apoio governamental para realização deste projeto. Na época então contou com o apoio do presidente vigente da FUNESC (Fundação Espaço Cultural), Maurício Burity¹⁵, para inaugurar e implementar seu projeto.

De acordo com Ribeiro (2011) nos registros documentais da escola consta o discurso de Maurício Burity, presidente da FUNESC à época, sobre a inauguração da escola: “Com a inauguração desta Escola de Música, o Governo do Estado entrega ao povo mais uma obra de grande importância, pois a interação aluno sociedade é, sem dúvida, muito importante para o desenvolvimento de uma comunidade” (BURITY apud RIBEIRO, 2011, p.30).

¹⁴ Currículo de Patrícia na Plataforma Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4139263E7>

¹⁵ Maurício Burity, filho de Tarcísio Burity ex-governador do Estado da Paraíba, foi presidente da FUNESC no período de 12/09/2009 à 30/12/2010.

Ribeiro também relata alguns depoimentos da ex-coordenadora da escola, Patrícia, sobre suas motivações e como surgiu o interesse pela implementação da escola especial na cidade de João Pessoa- PB.

Em conversa informal com a [idealizadora e] coordenadora do projeto, Patrícia Johnson, fui informado de que seu desejo de trabalhar com o público alvo portadores de deficiência foi devido ao fato de um aluno ter lhe procurado para aprender a tocar violoncelo tendo um dedo a menos na mão esquerda. Ao se deparar com esse desafio Patrícia logo tratou de adaptar as posições dos dedos. A partir de então vem aproveitando esse campo para desenvolver suas pesquisas e, ao mesmo tempo, colocar em prática na Escola Especial (RIBEIRO, 2011, p. 31).

Patrícia esteve no comando da coordenação da escola até o ano de 2013, quando se desvinculou da EEMJJ e quem assumiu a coordenação foi o professor de piano e diretor pedagógico Leonnardo Limongi de Souza, o qual continua até o momento da pesquisa como coordenador, se afastando do cargo de professor de piano.

A escola funciona nas dependências da FUNESC (Fundação Espaço Cultural) uma unidade cultural com sede na cidade de João Pessoa-PB e com apoio do Governo do Estado da Paraíba. O Espaço Cultural José Lins do Rêgo, sede da Fundação Espaço Cultural (FUNESC) é um Complexo Cultural e Centro de Convenção, e foi construído através do projeto desenvolvido pelo arquiteto Sérgio Bernardes, sendo uma obra arquitetônica referencial em todo o país. A FUNESC é um complexo construído para concentrar iniciativas culturais e sua estrutura proporciona condições adequadas para diversas atividades no campo cultural, sejam elas cursos de dança e música, ensaios da orquestra sinfônica e festivais de arte, além das escolas de música e dança permanente, e sendo a EEMJJ a única ação voltada a pessoa com deficiência dentro deste centro.

A escola ao ser fundada funcionava em uma grande sala cedida pela Orquestra Sinfônica do Estado da Paraíba, nas acomodações da FUNESC. Por ser uma sala cedida, onde em outros momentos aconteciam ensaios e reuniões, não existia uma estrutura base exclusiva para a escola. Além disso, por ser uma única sala grande, onde ocorriam as aulas simultaneamente em um mesmo salão, não existia divisão de paredes nem de salas entre os professores, apenas uma delimitação de espaço proposta para cada professor e funcionário que atuava na escola. Como relata Souza (2017):

Conforme relatado pelos professores em seus primeiros anos, este projeto de educação musical especial funcionou em uma sala cedida pela Orquestra Sinfônica da Paraíba, também sediada na FUNESC. As atividades ocorriam todas em um mesmo espaço, de forma simultânea e sem nenhum tipo de barreira física ou acústica. Após uma grande reforma e readequação dos

espaços desta casa de cultura, a Escola Especial de Música Juarez Johnson passou a contar com uma estrutura mais adequada ao seu funcionamento. Seu novo espaço físico conta com salas para aulas individuais e coletivas, além de tratamento acústico e climatização. Desde então, a escola que antes funcionava “isolada” em uma sala cedida, passa a ter sede própria no mesmo setor em que se localiza a mais antiga escola de música do estado, a Escola de Música Antenor Navarro (EMAN), compartilhando espaços como o auditório e áreas de circulação (SOUZA, 2017, p. 89).

No ano de 2014 o Espaço cultural passou por uma grande reforma, como relata o trecho acima, recuperado e modernizado pelo Governo do Estado da Paraíba, investindo um total de R\$ 49 milhões de reais, oriundos do Tesouro do Estado¹⁶. A partir dessa reforma sua estrutura foi revitalizada assim como novas salas melhoradas e criadas, de tal modo que a Escola Especial ganhou uma estrutura própria dentro da FUNESC, exclusiva para esta escola.

A estrutura da Escola Especial atualmente conta com 11 salas: 1 sala de coordenação, 1 sala para aulas coletivas com quadro branco e carteiras, 1 sala de brinquedos e recepção para crianças pequenas, 2 salas de musicalização, 1 sala para atendimentos fisioterapêuticos, 5 salas para aulas de instrumento musical; além de 2 banheiros internos e um hall de recepção (Figuras 1, 2 e 3).

FIGURA 1 - Imagem da estrutura da EEMJJ



Fonte: foto feita pela autora.

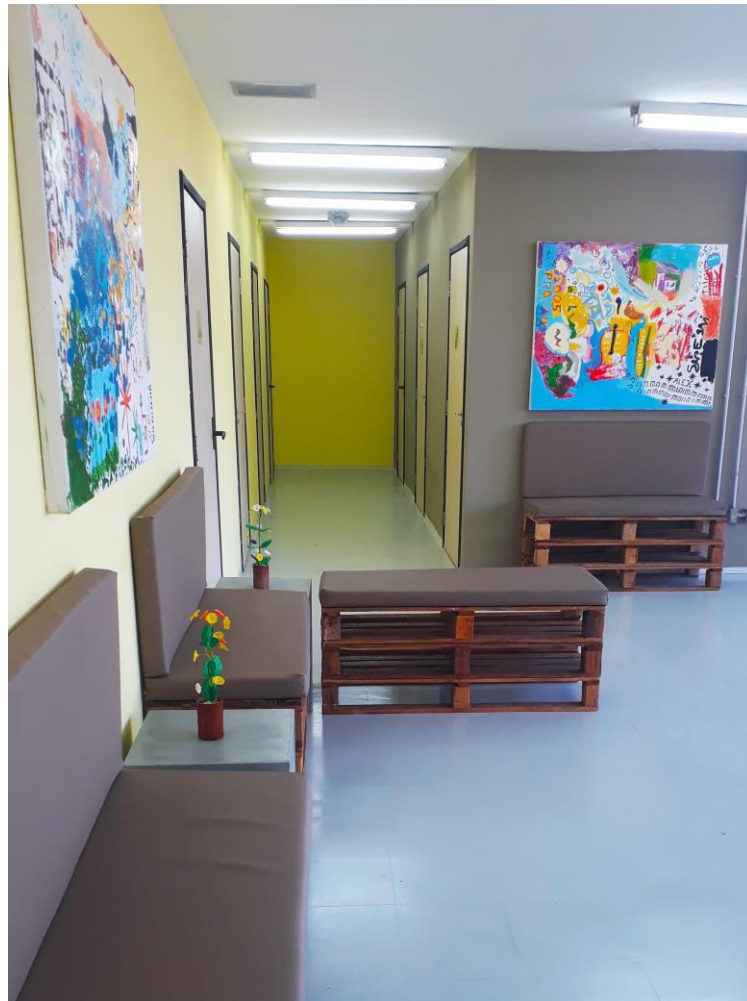
¹⁶ <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/espaco-cultural-jose-lins-do-rego/>, acesso em 09/10/2018.

FIGURA 2 - Estrutura da EEMJJ



Fonte: foto feita pela autora

FIGURA 3 - EEMJJ



Fonte: foto feita pela autora

A estrutura da EEMJJ fica dentro do setor da EMAN (Escola de Música Anthenor Navarro), a mais antiga escola de música do Estado da Paraíba, com mais de 85 anos de atuação e contendo por volta de 800 alunos participantes, e compartilhando alguns ambientes em comum como auditório e banheiros. Este compartilhamento mais próximo acaba propiciando um convívio maior entre os alunos das duas escolas, que antes ficava separado, pois as escolas se encontravam em dois mezaninos opostos de localização dentro da FUNESC. Desta forma, esta mudança na localização da escola possibilitou uma aproximação maior do convívio entre alunos das duas escolas.

A EEMJJ promove a interação dos alunos com a EMAN por exemplo com a participação de seus alunos em apresentações nas feiras de música promovidas pela EMAN; nas audições de professores da EMAN, com participações de alguns alunos da EEMJJ tocando nas mesmas; assim como alguns alunos de instrumento musical fazem teoria musical na EMAN e instrumento na EEMJJ; ou como quando os alunos especiais da aula de musicalização infantil se movem de uma escola para outra. Apesar disso, não é raro alguns pais de alunos, e também alunos da EMAN, dizerem não conhecer a Escola Especial por ainda ser uma escola pequena.

A escola possui cinco professores de música: um de musicalização, dois professores de violino, um professor de violoncelo e um professor de piano, e cerca de 80 alunos no total. Além dos professores de música, a escola conta atualmente com dois profissionais de apoio, uma fisioterapeuta e uma enfermeira; e o coordenador da escola. Contudo, já fizeram parte também da equipe multidisciplinar, e dos profissionais de apoio da escola, profissionais da educação, fisioterapeuta, fonoaudióloga, enfermeira, terapeuta ocupacional e psicólogo.

A escola especial de música Juarez Johnson (EEMJJ) possui então ensino de piano, violoncelo e violino; e as aulas de musicalização para bebês, crianças e jovens foi a modalidade de ensino mais recente, iniciada no ano de 2016. As aulas de musicalização são formadas por turmas de três alunos e recebendo crianças a partir de um ano de idade. As aulas de musicalização têm duração de trinta minutos e ocorrem uma vez por semana. Esta modalidade de ensino tem tido uma grande procura pelos pais e interessados no aprendizado musical dos filhos especiais, principalmente por pais de crianças com diagnóstico relacionado ao espectro autista.

Sobre as aulas de instrumento musical que acontecem na escola estas são individuais e possuem a duração de trinta minutos, sendo duas vezes na semana, ou seja, uma hora por

semana para cada aluno. Além disso, existem práticas em grupo de acordo com as necessidades e interesses do aluno e do professor.

O ingresso nas aulas de instrumento é feito através de vagas disponíveis, e de uma triagem-experimentação para visualizar os interesses e características do aluno que melhor se encaixam em determinado instrumento. É recomendado que os ingressos dos alunos de instrumento musical sejam feitos a partir dos dez anos de idade, contudo dependendo do caso existem exceções.

O ingresso dos alunos na escola é feito através de uma lista de espera, em que os interessados permanecem aguardando por novas vagas. Havendo vagas disponíveis em modalidades distintas, o aluno passa por uma experimentação em diferentes aulas, e é encaminhado àquela que corresponde aos seus interesses e especificidades, após avaliação feita pela equipe da escola (SOUZA, 2017, p. 90).

Para o ingresso do aluno na escola é obrigatório comprovante de algum laudo médico que fale de suas necessidades especiais já que a escola é exclusiva para estes alunos. Estes dados são anexados juntos a ficha cadastral do aluno. Além disso, os alunos precisam ir para as aulas acompanhados por responsáveis, contudo dependendo da deficiência existem alunos que vão à escola sem acompanhamento.

A EEMJJ, apesar de ser uma escola especializada em música voltada apenas para o público de jovens especiais, vem atender a esta nova demanda de possibilitar o ensino de música para um público que é minoria e discriminado, abrangendo cada vez mais diferentes pessoas com diferentes necessidades educativas. Apesar da pesquisa ser feita em cima das aulas de instrumento musical na EEMJJ para pessoas com deficiência, é válido acrescentar que nos últimos anos o ingresso de alunos com diferentes tipos de necessidades especiais e diagnósticos vem aumentando, inclusive nas aulas de instrumento musical, como os ingressos de alunos com superdotação/altas habilidades¹⁷, que entraram na escola com o encaminhamento da FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência), trazendo uma nova característica de perfil de aluno da escola e abrangendo mais ainda a diversidade de alunos que frequentam a escola.

A EEMJJ promove também atividades que vão além das fronteiras da sala de aula, por meio de suas audições internas e apresentações em diferentes espaços da cidade. Como as audições semestrais de final de semestre letivo, expondo a culminância dos trabalhos pedagógicos realizados. Além da parceria que vem sendo feita com a EMAN onde os alunos

¹⁷ De acordo com o documento da 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva' (MEC), os alunos com superdotação/altas habilidades fazem parte do quadro de estudantes que atingem o atendimento a Educação Especial.

da EEMJJ têm participado das audições dos professores desta outra escola possibilitando uma convivência entre as duas escolas e uma perspectiva de inclusão diferenciada.

Além destas audições musicais a escola organiza concertos didáticos, como um exemplo da Orquestra de um dos polos do Prima¹⁸ que proporcionou um dia de apresentação musical para que alunos da Escola Especial e da FUNAD¹⁹ pudessem ter uma oportunidade de apreciação musical através de outras entidades de apoio ao ensino de música. Como também a escola, representada por seus alunos, participam tocando em eventos inclusivos a convite, como é o caso do “Dia Inclusivo” na FUNAD-PB, onde os alunos tocam na programação de artes organizada por aquela instituição; e como ocorreu com o “Natal Solidário”, evento onde a escola arrecadou alimentos e fundos a ser entregue em uma casa de apoio ao idoso, no Abrigo de Idosos Amém, localizado na mata do Amém, Cabedelo-PB, e onde os alunos especiais puderam tocar e trocar afetos com estes cidadãos perto do dia do Natal. Como também já participou de concertos apresentados em escolas públicas onde os alunos especiais puderam tocar para os alunos de uma escola regular de ensino.

FIGURA 4 - Apresentação Natal Solidário-dez. 2017



Fonte: imagem coletada da página no Facebook do perfil da FUNESC-CULTURA²⁰

¹⁸ Projeto de Inclusão através da Música apoiado pelo Governo do Estado da Paraíba.

¹⁹ A Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD, é um Órgão do Governo do Estado da Paraíba, vinculada a Secretaria de Estado da Educação, referência no Serviço de Habilitação e Reabilitação nas quatro áreas da deficiência – CER IV (física, intelectual, visual e auditiva), em todo o Estado da Paraíba, onde as pessoas com deficiência são atendidas por uma equipe multidisciplinar

²⁰ <https://www.facebook.com/funescgovpb/>

FIGURA 5 - Imagem Natal Solidário, dez.2017



Fonte: imagem coletada da página no *Facebook* do perfil da FUNESC-CULTURA

Além disso a escola proporciona o contato com outras linguagens artísticas que fazem parte de atividades extracurriculares, como teatro e pintura, fazendo com que os alunos tenham um dia de aprendizado diferente e interdisciplinar e proporcionando uma socialização entre os alunos da escola.

FIGURA 6 - Dia de pintura na EEMJJ



Fonte: foto retirada do perfil da escola no *Instagram*

FIGURA 7 - Dia de pintura na EEMJJ



Fonte: imagem coletada no perfil da EEMJJ no *Instagram*²¹.

²¹ Perfil da escola no *Instagram*: <https://www.instagram.com/escolaespecialdemusica/>
 Perfil no *Facebook*: <https://www.facebook.com/escolaespecialdemusica/>

3.2 Perfil dos alunos de instrumento musical da EEMJJ

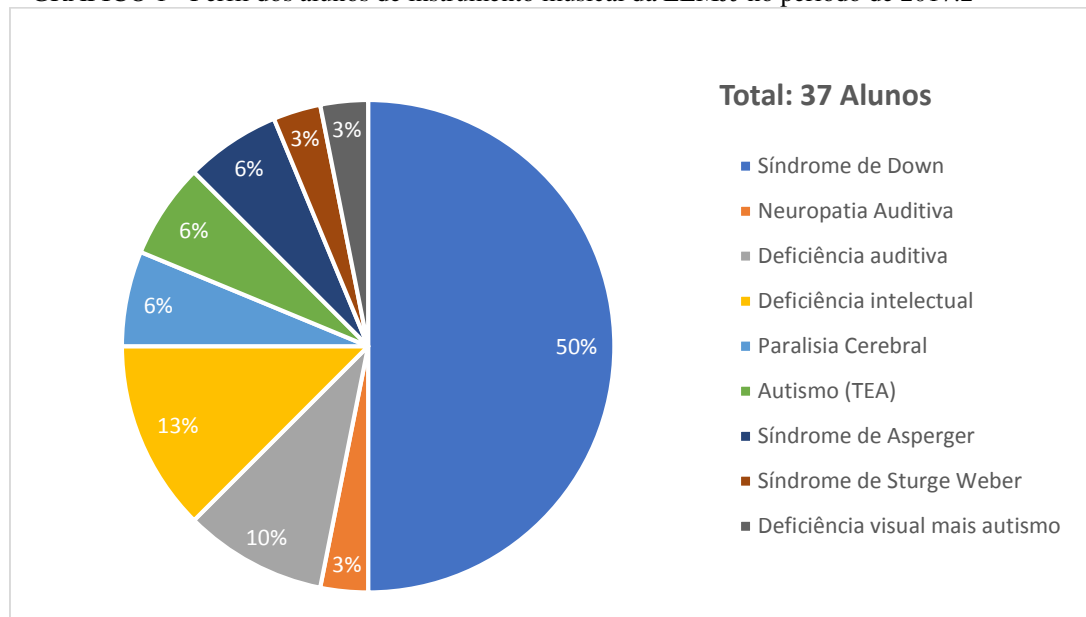
Sobre os alunos de instrumento musical que compunham o quadro de alunos da escola no período escolhido para as gravações das aulas, foram vistos que existiam 37 no total de alunos matriculados neste semestre. Estes alunos pertenciam as modalidades de Violino, Piano e Violoncelo. A faixa etária dos alunos variava de seis anos de idade (apesar de ser uma exceção já que os alunos de instrumento musical ingressam nas aulas a partir dos dez anos de idade), até com o aluno mais velho da escola que possui cinquenta anos de idade. Contudo, a média da faixa etária geral dos alunos seria o perfil do jovem adulto, entre vinte e trinta anos.

As diferentes deficiências dos alunos de instrumento musical da EEMJJ que eram contempladas neste semestre selecionado serão delimitadas a seguir, juntamente com o número referente a quantidade de alunos relacionado a cada deficiência:

- Síndrome de Down = 16 alunos;
- Neuropatia auditiva= 1 aluno;
- Deficiência auditiva= 3 alunos;
- Deficiência intelectual= 9 alunos;
- Paralisia Cerebral= 2 alunos;
- Autismo (TEA)= 2 alunos;
- Síndrome de Asperger = 2 alunos;
- Síndrome de Sturge Weber= 1 aluno;
- Deficiência visual mais autismo= 1 aluno.

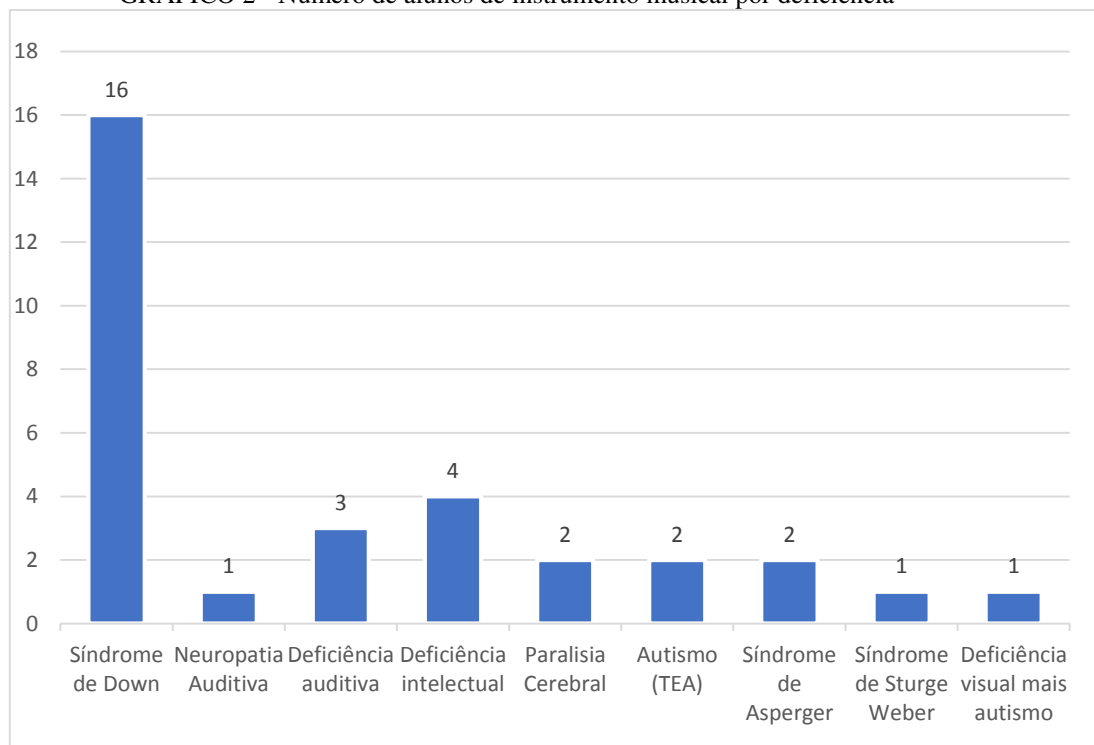
A seguir será exposto um gráfico para visualização do perfil dos alunos de instrumento musical da EEMJJ no período escolhido para a coleta de gravações de aulas, 2017.2:

GRÁFICO 1 - Perfil dos alunos de instrumento musical da EEMJJ no período de 2017.2



Fonte: dados coletados através do banco de dados da EEMJJ

GRÁFICO 2 - Número de alunos de instrumento musical por deficiência



Fonte: dados coletados através do banco de dados da EEMJJ

O perfil dos alunos de instrumento musical da EEMJJ no período de 2017.2, dividido por professor de instrumento, inclusive o perfil dos alunos de violoncelo, será demonstrado a seguir:

-Prof. de Violino I= 9 alunos com Síndrome de Down, e 1 com neuropatia auditiva. Total de 10 alunos.

-Prof. de Violino II = 6 alunos com Síndrome de Down, 2 alunos com deficiência auditiva, 1 com deficiência intelectual, 1 com P.C. (Paralisia Cerebral). Total de 10 alunos.

-Prof. Piano= 1 com deficiência intelectual mais autismo (TEA), 1 com Síndrome de Asperger, 1 com autismo (TEA), 3 com deficiência intelectual, 1 com Síndrome de Sturge Weber, 1 com Paralisia Cerebral. Total de 8 alunos.

-Prof. de Violoncelo= 4 com deficiência intelectual, 1 com autismo (TEA), 1 com Síndrome de Asperger, 1 com deficiência visual mais deficiência intelectual, 1 com Síndrome de Down, 1 com deficiência auditiva. Total de 9 alunos.

Percebe-se que os alunos de maior número presentes na escola são os alunos com Síndrome de Down, e que estes alunos estão representados na maioria por alunos colocados nas aulas de violino. Entende-se também que os três tipos principais de deficiências presentes na escola estão caracterizados então por: Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e TEA.

3.3 Propostas pedagógicas e concepções educacionais vigentes

Este tópico visa apresentar características e concepções sobre o ensino que é feito na EEMJJ; e também postas algumas falas do coordenador da escola, a qual foram coletadas na entrevista com o mesmo, mostrando concepções vigentes da escola na visão dele. Por isso serão colocadas algumas partes da transcrição da entrevista do coordenador que descreve e explana as concepções do mesmo sobre a EEMJJ, assim como suas perspectivas inclusivas vinculadas a esta escola. Essas falas nos permitem obter mais descrições quanto a escola e ainda mais, descrições de concepções estruturais pedagógicas da escola e assim compreender como é relacionada o pensamento do ensino de música nela.

Através da fala dele podemos perceber aspectos nas concepções vinculadas as características da EEMJJ como: os objetivos da escola; a relação da escola com o de ensino de música e a inclusão social; as especificidades de uma escola especial de música; as adaptações que ocorreram na escola; sobre a formação dos professores para trabalhar no ensino de música para pessoas com deficiência; o envolvimento e expectativas dos pais sobre a escola e a aprendizagem dos alunos; principais dificuldades e os principais pontos positivos relacionados ao ensino na escola.

A EEMJJ é considerada uma escola onde o objetivo e enfoque está na educação musical, e no ensino musical voltado para as pessoas com necessidades especiais. Muitas

vezes ações ligadas a educação musical para pessoas com deficiência são consideradas como apenas terapêuticas, contudo, apesar da musicoterapia perpassar o ensino de música nesta escola, esta escola é considerada uma escola de música onde a base se caracteriza pelo ensino musical.

Quanto aos objetivos da EEMJJ, o coordenador tece comentários relativos à sua concepção quanto ao ensino de música e a educação musical voltados para a mesma, e acaba comentando a questão da proximidade entre as áreas de educação musical especial e musicoterapia:

A escola tem como objetivo principal oferecer o contato e alguma forma de aprendizado musical para crianças, jovens e adultos que possuam algum tipo de deficiência. Que possuam alguma característica especial quanto ao seu processo de aprendizagem. Nesse sentido a escola tenta focar nas suas atividades para o lado pedagógico. A gente tem que ter em mente que quando se trata de educação musical e processo de aprendizagem musical de pessoas com deficiência a gente está correndo um caminho muito próximo de uma outra área do conhecimento que seria a musicoterapia. Mas que vai divergir com a educação musical justamente pelos seus objetivos. O que não impede de que os professores e a própria escola possam dialogar com setores da musicoterapia, mas sem esquecer o seu objetivo pedagógico. Nunca vai ter um objetivo terapêutico, embora possa pescar nesse campo da musicoterapia, mas sim trazendo esse da musicoterapia para ajudar na parte da educação musical (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

Quando se comenta sobre música para pessoas com deficiência, é comum relacionar à prática da musicoterapia, mas vale a pena diferenciar educação musical de musicoterapia; ambas têm como foco o indivíduo e a música, porém suas aplicações e objetivos são distintos.

A musicoterapia é utilizada para a reabilitação mental e física da pessoa, e sua preocupação é analisar a ação do som no indivíduo para descobrir os efeitos terapêuticos de tal reação. Ela pode ser utilizada em escolas, clínicas, hospitais, creches, e outros, abarcando pessoas com deficiências intelectuais, autistas, casos psiquiátricos, idosos, gestantes, crianças com distúrbios de comportamento e outros exemplos. Seus objetivos podem ser tanto educacionais, como recreativos, psicoterapêuticos, reabilitacionais, podendo trabalhar questões físicas, emocionais e sociais de cada pessoa. Para o musicoterapeuta o paciente não precisa saber fazer música, entender de música previamente; ele poderá descobri-la, inventá-la ou criá-la durante os atendimentos e, com sua música manifestar seus sentimentos, preferências e desejos (SUZANO, 2016; LOURO, 2005b).

A musicoterapia proporcionaria o desenvolvimento e recuperação de funções do indivíduo que possam melhorar sua integridade intra e interpessoal, obtendo uma melhor qualidade de vida e para desenvolver aspectos que possibilitem maior interação social.

A atuação profissional então seria diferente, na educação musical é feita por um professor de música enquanto que na musicoterapia por um terapeuta. Na Educação Musical o aprendizado se preocupa com questões teóricas e práticas da música, fazendo que um indivíduo entenda este processo através de uma linguagem própria, usando elementos como ritmo, intensidade, timbre, músicas folclóricas, leitura musical, prática instrumental, entre outros, através de atividades apropriadas para cada idade e necessidade. Já na musicoterapia estes elementos poderiam ser usados para trabalhar o mundo pessoal e a relação com o mundo dos pacientes (SUZANO, 2016; LOURO, 2005b).

Por isso, o aprendizado de um instrumento musical, por exemplo, apesar de poder ser feito nas duas perspectivas se caracterizaria de formas diferentes.

Diferentemente do que ocorre em aulas de música, na musicoterapia o instrumento musical é apenas um 'objeto intermediário' que vai tornar possível a comunicação entre o terapeuta e o paciente. Ou seja, qualquer objeto pode facilitar o intercâmbio e não necessariamente aquele instrumento específico. O resultado da educação musical e da musicoterapia podem ser os mesmos, mas a fundamentação das propostas faz a diferença (SUZANO, 2016, p. 86).

Apesar dessas duas perspectivas de se trabalhar a música terem suas diferenças, não quer dizer que uma se sobrepõe a outra, ou seja, pode-se sim fazer uso do aprendizado musical na musicoterapia e vice-versa, além de fazer uso de conceitos terapêuticos no trabalho de educação musical. Contudo os objetivos e os resultados a que se quer chegar delimitarão o foco de trabalho da relação da música com seu indivíduo. A EEMJJ apesar de ser definida como uma escola de música, de ensino de música para pessoas com necessidades especiais, percebe-se que apesar de não existir uma formação terapêutica por meio dos profissionais existe uma preocupação com o desenvolvimento dos aspectos que possibilitem maior interação social dos alunos e de aspectos que desenvolva no aluno questões pessoais.

Além disso, de acordo com o coordenador, esta visão da junção do ensino de música e da musicoterapia também é encarado muitas vezes como objetivo principal do interesse dos pais ao buscar o ensino de música para seu filho com necessidades especiais. Como veremos no trecho a seguir que ele comenta sobre o envolvimento e expectativas dos pais sobre a escola e a aprendizagem do filho:

Embora a gente deixe claro que a escola tenha um objetivo pedagógico, não quer dizer que isso para os pais e responsáveis esteja claro. Eles não têm talvez tão claro essa diferenciação de objetivo pedagógico e musicoterapia. Mesmo eles reconhecendo que a escola tenha um objetivo pedagógico, eles acabam em sua maioria trazendo objetivos e ganhos que se relacionam mais com a musicoterapia: “eu trouxe para ver se meu filho fica mais calmo. Eu trouxe para ver se ele desenvolve a leitura, fica mais concentrado.” Tudo isso são ganhos extras musicais, não necessariamente estão ligados ao aprendizado musical. Ocorre como coadjuvantes e não é nosso objetivo, mas a gente sabe que acontece. Então eu acho assim, que os pais procuram a escola primeiramente buscando ganhos que não estão relacionados com o fazer musical. Mas aqui a gente apresenta essa possibilidade desse ganho de fazer musical e eles passam a diferenciar mais o que é relacionado a saúde do que é relacionado ao aprendizado[...] É importante também que os alunos e os pais entendam que tem sim uma situação única de aprendizado, eles tem que entender que tem um pouco dificuldade nisso, por isso procuram ajuda. Para eles se reconhecerem como são e se reconhecer como únicos dentro da diversidade e se empoderarem. Porque isso pode ser um preconceito deles mesmos, das situações deles mesmos geradas pela própria sociedade sobre ele. Dizer: “não! Eu sou assim, eu tenho dificuldades nisso e naquilo, mas eu tenho minhas potencialidades, assim como todo mundo” (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

Embora seja uma escola específica para o ensino de música para pessoas com necessidades especiais, se encaixando mais na perspectiva de Escola Especial do que Escola Inclusiva, a inclusão nesta escola está caracterizada pelo tipo de abordagem do ensino de música que é feito, e por fornecer um ensino de música que muitas vezes é inacessível nas instituições. Sabemos que a inclusão não se caracteriza apenas pela disponibilização de conteúdo, e entendendo que a inclusão social nas escolas ainda está em processo de desenvolvimento, e que muitos profissionais e escolas de música não possuem formação e preparação para atender as demandas destes alunos, a escola especial de música faz um trabalho direcionado a alunos com deficiências para inseri-los em um tipo de ensino que ficava antes excluído.

A questão da inclusão social e inclusão escolar ainda é recente no Brasil, onde ficou mais forte a partir das leis de acessibilidade e inclusão que foram propostas a partir da década de 90. Um dos pontos que caracteriza o ensino inclusivo é a interação entre pessoas diversas, no caso com deficiência e sem deficiência, e apesar da escola promover ações de inclusão com alunos comuns ela está direcionada para pessoas com necessidades especiais. Contudo, a EEMJJ se considera uma escola inclusiva não por incluir enfaticamente alunos deficientes em um convívio com alunos comuns em suas aulas (apesar dessa inclusão poder acontecer), mas por colocar alunos com deficiência em convívio com diversos tipos de situação. Como comenta Ribeiro (2011):

Ressalta-se ainda que quando a escola proporciona audição a seus alunos, ao se apresentar em espaços diversos, proporciona as crianças contato com o público em geral. Nesse sentido, pode-se extrair ótimas possibilidades ao suscitar o convívio com a diversidade de pessoas que acompanham o trabalho dos professores e alunos da escola (RIBEIRO, 2011, p. 21-22).

Um outro ponto de análise da inclusão seria o fato de realizar ações em parcerias com a EMAN onde junta os dois públicos, pessoas com deficiência e sem deficiência.

Sobre quando confrontado sobre a visão do ensino de música e inclusão social dentro da escola, o coordenador em sua entrevista explana sobre a questão do convívio das pessoas com deficiência nos diferentes meios sociais:

Quando a gente fala de inclusão nos dias de hoje, naturalmente já se pensa em um movimento de (vou falar extermínio porque não me veio a palavra), mas existe um movimento de sair desses processos de educação especial para um formato de educação inclusiva. Onde todos possam convergir no mesmo espaço e aprender em suas trocas mutuamente, pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. No entanto, eu acredito que as instituições como um todo, embora existam as leis a essa ação inclusiva, as instituições ainda não estão preparadas para assumir essa demanda unicamente. Então nesse ponto as escolas especializadas e outros formatos de atendimento da pessoa com deficiência tem que atuar de forma conjunta e tem que dialogar sem excluir uma a modalidade da outra, elas se complementam. Vai haver alunos que dão certo no processo inclusivo desde já, e vão haver outros que vão ser melhores aproveitados se forem encaminhados para uma educação especial. E vão haver outros que vão ser melhores aproveitados se forem para uma instituição de apoio mais voltada para a saúde, como FUNAD e APAE ou coisa desse tipo. Então nesse sentido, por ser uma escola especial ela está voltada unicamente para pessoas com necessidades especiais. Nos momentos das aulas não existe esta inclusão com a diversidade... Minto! Existe o contato com a diversidade dentro do próprio universo das deficiências, mas não existe o contato com pessoas sem deficiência. Mas a escola procura manter esse diálogo inclusivo através de atividades fora da escola ou atividades que tragam alunos, ações de outras escolas, que tragam alunos pra dentro da escola ou mantendo diálogo com a Escola de Música Antenor Navarro por exemplo... Que por sua proximidade física, eu acho que é um diálogo proveitoso. Então de certa forma por mais que na parte física da escola especial só tenham crianças com deficiência, na parte em comum com as duas escolas essas pessoas convergem de alguma maneira. E a escola especial de música vem tentando integrar e incluir os seus alunos nas atividades dessa outra escola no formato mais conservatório, que é a escola Antenor Navarro (EMAN). (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

Além disso, a inclusão na concepção do coordenador pode ser encarada também como a atuação dos alunos com deficiência em meios sociais diversos, como o meio utilizado para encontrar possibilidades de inclusão, como exemplifica comentando sobre o caso de uma aluna com Síndrome de Down da escola:

A partir do momento que ela aprende o violino e ela vai pra praça toda a noite tocar, e os colegas dela vão jogar bola e andar de bicicleta, ela pega o violino, vai pra praça e fica tocando, ela não está sendo incluída? ela não está usando a música para se sentir incluída naquele espaço de convergência social? uns estão jogando vôlei, outros fazendo capoeira e ela está lá tocando o violino. Então de certa forma essa parte da inclusão não pode ficar só delegada a escola. A gente está ensinando a pescar vamos dizer assim... Mas eles podem transformar essa ferramenta musical como sendo meio para que eles se sintam incluídos em diferentes espaços. Como o aluno Marcos do piano, que vai tocar na escola dele por conta própria. Não foi uma programação da escola, foi ele que disse: “eu quero tocar.” Então ele vai se sentir incluído nesse dia através de mecanismos que a gente está oportunizando aqui na escola e que ele aprende aqui na escola (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

Estas perspectivas de escola inclusiva e escola especial também reflete a questão do acesso ao ensino de música para as pessoas com deficiência nas escolas de música e conservatórios, o qual acaba na maioria das vezes sendo negado, e daí quando perguntado as diferenças de uma escola de música especializada na educação especial e uma escola de música convencional ele relata:

Eu acho que tanto o espaço como os profissionais eles estão mais qualificados e preparados para essa demanda de alunos. O ideal é que a escola dita convencional tivesse também apta para receber esses alunos. Mas a gente sabe que a própria questão de formação do professor e os próprios paradigmas, que faz com que eles mesmos se distanciem desse tipo de ensino. Até porque como cidadão, muitas vezes, independentemente de ser ligado a música ou outra coisa a gente já mantém uma distância desta parcela da sociedade. Se a gente não cresce com um amiguinho que tenha deficiência, um primo, um vizinho ou qualquer coisa do tipo, como é que de repente a gente vai ser professor de uma pessoa com deficiência, de repente: “ah! Eu quero!” Não, ‘eu não sei do que se trata’, isso gera um medo, uma aversão no profissional. Eu acho também que a estrutura física que pode estar mais bem preparada e os professores que já estão esperando uma demanda diferenciada. Eles já estão prontos para poder modificar o sistema de ensino do local deles, eles sabem que vão chegar aqui com alunos e situações específicas. E vão ter que transformar o ensino para aquilo ali (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

E por isso ele completa então que apesar da maioria dos professores de música não terem formação para se trabalhar com a educação especial, esta escola por ser específica na questão do ensino de música para essas pessoas faz com que os profissionais que entrem lá precisem se adequar a esta situação de aprendizado profissional; e por isso quando perguntado sobre as principais adaptações que ocorreram na escola ele responde que adaptar o ensino ainda representa a maior mudança:

Eu acho que as principais adaptações ao longo desses dez anos, as principais adaptações têm sido mais por parte do procedimento pedagógico.

As principais adaptações são sem dúvida quanto a formação do professor, ainda mais quando a gente pensa em música e que tem uma formação totalmente de conservatório, voltado para o virtuosismo, que tem que aprender teoria para poder ir pra prática, tem que aprender 'A' para poder passar para 'B'. Então, cada aluno aqui é um universo, para cada aluno aqui tem que ser uma escola diferente, que tem que estar pronta para aquela demanda. Claro, existem as limitações, mas acho que a ideia principal é a roupagem, e seria isso: para aluno B a escola é assim, para aluno C a escola vai se modificar pedagogicamente para tentar fazer com que ele tenha o máximo de ganhos musicais possíveis (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

Ele continua então traçando um paralelo sobre a formação dos professores para trabalhar no ensino de música para pessoas com deficiência e da falta de interesse dos mesmos por essa área:

Eu acho um ponto importante que tenha esse lado da pedagogia, mas ainda assim os cursos de formação de professores nas universidades não têm encaminhado adequadamente, ou então satisfatoriamente, esses professores a esse tipo de demanda. Tanto que existem pesquisas como a de QUEIROZ²², entre os alunos da licenciatura em música da UFPB, que mostra que entre as opções a de ensinar junto com as pessoas com deficiência é a última. O que eles mais querem é atuar no conservatório. Mesmo nos cursos de formação de professores os alunos não se sentem motivados, nem preparados para atuarem junto a essa demanda, e como falei é justamente uma área de atuação que se configura entre as últimas das opções entre estudantes da licenciatura em música.[...] a gente tem que ver que estamos nesse momento ainda de entender a pessoa com deficiência em transição, essa transição não ocorreu, está acontecendo (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

E então apesar dessas perspectivas de ensino visualizados pela escola, vale destacar alguns pontos de dificuldades enfrentados pelos integrantes da escola e os principais pontos positivos também. E então o coordenador comenta:

Ponto positivo é que os professores estão abertos a esta possibilidade de ensino aqui na escola. Eu não estou dizendo que eles não enfrentam dificuldades, que eles não errem. Mas eles estão abertos e se propõem a entender essa dinâmica diferenciada da escola, acho que isso é positivo. O profissional trabalhar com esse tipo de aluno, acho que a primeira coisa é essa: você estar apto a se transformar e entender esses universos diferentes. Eu acho que no ensino as dificuldades que você encontra são relacionados a talvez a falta de uma formação mais específica nessa área no curso de licenciatura da universidade. Mas a gente não pode esquecer que a prática acaba ensinando muito mais. Não é porque o professor não foi formado na licenciatura para atuar com essa demanda que ele não vai se transformar a

²² QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. . O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical contemporânea. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009, Curitiba. *Anais ...* Curitiba: 2009, p. 74-76.

partir de suas práticas, as suas práticas pedagógicas talvez sejam tão quanto ou mais importantes que sua formação acadêmica. É a partir dessa prática que ele vai suprir essas lacunas, tanto suprir lacunas como observar coisas que até a academia nem enxerga (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

Para concluir esta parte fica suas expectativas futuras quanto ao ensino de música e a educação especial:

Quanto ao ensino da educação especial e a inclusiva, eu realmente acho que sempre vai existir a escola especial e a inclusiva. Porque elas se complementam, eu não vejo, não almejo e nem acho que seria a coisa mais positiva acabar com as escolas especiais e só fazer escolas inclusivas. O que eu espero é que haja um diálogo maior, entre essas modalidades e que a escola comum possa ter profissionais mais preparados para receber esses alunos menos típicos. Mas eu acho que o futuro é esse, de interação entre as modalidades (entrevista COORDENADOR da EEMJJ).

Através dessas perspectivas de concepções vigentes sobre o ensino de música na EEMJJ foi possível compreender melhor de que forma vem sendo pensado o ensino de música nesta escola e como ela se relaciona com o pensamento sobre a educação especial e a educação inclusiva contemporânea. Percebemos que apesar da escola se caracterizar como um campo relacionado a práticas pedagógicas e a delimitação do ensino como escola especializada, e assim uma escola na perspectiva de Educação Especial e não inclusiva, os parâmetros de musicoterapia e de ensino inclusivo acabam perpassando os limites de suas práticas e experiências vivenciadas, e fazendo parte do ensino de música vigente da escola.

CAPÍTULO IV - O ensino de música nas aulas de instrumento musical na Escola Especial de Música Juarez Johnson

Este capítulo discute as informações resultantes da análise interpretativa sobre o ensino de instrumento musical na Escola Especial de Música Juarez Johnson para alunos com deficiência. A base fundamental da discussão é composta pelos dados produzidos a partir das observações indiretas das aulas e das entrevistas conduzidas com os professores, bem como a sua triangulação com o estudo bibliográfico realizado.

4.1 Perfis dos professores e alunos

4.1.1 Professores

Para analisar as concepções e experiências de ensino das aulas de instrumento musical da EEMJJ cabe inicialmente definir como se distingue os perfis dos professores e alunos envolvidos nas análises para caracterizar os personagens envolvidos.

Os perfis de formação e atuação dos três professores participantes da pesquisa foram compreendidos fundamentalmente por meio das entrevistas. Tais entrevistas possibilitaram recolher uma gama de informações sobre suas formações, experiências profissionais e musicais, bem como das suas perspectivas pedagógicas de ensino. Assim, para a descrição breve dos perfis de formação e características dos professores, bem como para a identificação individual, eles foram denominados de Profa. Violino I, Profa. Violino II e Prof. Piano.

QUADRO 3- Perfil dos professores

	PROFA. VIOLINO I	PROFA. VIOLINO II	PROF. PIANO
Idade	30	29	27
Graduação	Concluindo o curso de Licenciatura em Música	-	Concluindo o curso de Bacharelado em Música
Ano que entrou na EEMJJ	2010	2010	2017
Experiência anterior com educação especial	-	-	-
Tipos de deficiência dos alunos que deu aula	A maioria com Síndrome de Down. Mas também já teve aluno com paralisia cerebral e deficiência auditiva.	A maioria com Síndrome de Down. Mas também aluno com epilepsia, com traqueostomia e paralisia cerebral, deficiência auditiva, um aluno cadeirante com deficiência intelectual.	Autismo, Síndrome de Asperger, microcefalia, paralisia cerebral, epilepsia, Síndrome de Down, Síndrome de Sturge Weber, Deficiência intelectual

Fonte: informações coletadas a partir das entrevistas

Os três professores relatam que sua formação inicial na música aconteceu principalmente em igrejas, passando posteriormente aos contextos formais de ensino. As duas professoras de violino estudaram juntas e se conhecem desde a participação em um projeto de ensino de música na igreja adventista com o professor Ademar Rocha, violinista e professor de violino difusor do Método Suzuki na Paraíba e em outras cidades do Brasil. A Profa. Violino I começou a estudar música aos 12 anos de idade no projeto da igreja, também cantando no coral infantil, e, ao conhecer o violino, se identificou e resolveu estudar o instrumento. A Profa. Violino II começou a estudar música e violino aos 14 anos de idade no projeto, e também fez curso de teoria na EMAN (Escola de Música Antenor Navarro). O Prof. Piano começou a estudar música na igreja tocando violão e cantando, e aos 14 anos começou a estudar música formalmente na EMAN, optando pelo aprendizado do piano, juntamente com a teoria musical. Atualmente, a Profa. Violino I está finalizando o curso de licenciatura em música, a Profa. Violino II, se prepara para a entrada neste mesmo curso e o Prof. Piano II está finalizando o curso de bacharelado em música.

As experiências dos professores no ensino de instrumento musical começaram em espaços distintos da escola especial. A Profa. Violino I foi monitora no projeto em que iniciou seus estudos e atualmente coordena um projeto de ensino de música em uma igreja adventista e atua como professora de música em uma escola confessional adventista da rede privada em João Pessoa. A Profa. Violino II iniciou como monitora no mesmo projeto que iniciou-se no

violino, e com o tempo começou a dar aulas em projetos da igreja e posteriormente assumiu o projeto do professor Ademar e do Método Suzuki. O Prof. Piano começou e ainda se mantém como professor particular de piano, bem como dá aulas em diversas escolas de música do setor privado na cidade.

Os três professores relataram que antes de entrarem na escola, apesar de já darem aulas de instrumento musical em outros lugares há alguns anos, não tinham experiência com alunos com necessidades especiais. A Profa. Violino I e a Profa. Violino II ingressaram na escola especial em 2010, e o Prof. de Piano começou a dar aulas na EEMJJ no ano de 2017. Os três destacaram que não tinha conhecimento sobre o ensino de música para pessoas com necessidades especiais antes de entrar na escola e tampouco receberam orientações formais sobre como deveriam atuar neste contexto. Assim, os três professores consideram que suas experiências anteriores, no ensino de instrumento musical para pessoas sem deficiência, os ajudaram a lidar com o ensino de instrumento musical para pessoas com necessidades especiais lá na escola.

O Prof. Piano iniciou suas aulas de piano na escola especial substituindo um professor anterior, por ocasião de afastamento de saúde. Assim, ele conta que entrou sem muita preparação, porque o professor anterior não conseguiu o acompanhar na transição: “então quando eu entrei lá, no 1º semestre, eu estava naquele período que [nome do professor] estava afastado, então foi bem difícil até porque a deficiência dos alunos eu ia descobrindo na prática” (entrevista PROF. PIANO). Ele relata não ter sentido falta de uma orientação aprofundada, mas de um acompanhamento com informações sobre as características dos alunos. Desse modo, ele se preocupava chegar antes e se preparar com antecedência para conhecer o aluno. Por eles terem vindo de aulas com outro professor, teriam que passar por uma adaptação com o professor substituto, tanto afetiva como da rotina de atividades.

No entanto o Prof. Piano destaca que o fato de já ter dado aula para pessoas sem deficiência o ajudou muito na entrada da escola especial ao conhecer os alunos. Assim ele destaca que, por causa das experiências com outros alunos:

para mim foi tranquilo, por conta da minha experiência em dar aula geral, se eu não tivesse nunca dado aula, e sem orientação, seria ainda mais difícil. Eu meio que fui tentando com a minha prática que eu tinha com pessoa sem deficiência e fui levando. Com a maioria dos alunos deu certo, eu fui tendo aquela sensibilidade e tal e tentando lidar (PROF. PIANO, entrevista).

A Profa. Violino I aponta que, embora tivesse lecionado em projetos da igreja e do Método Suzuki, não tinha experiência com pessoas com deficiência e que o contexto da

escola foi novo e diferente. Mas que a sua entrada na escola foi também acolhida pelo fato de já ser mãe. Sobre seu processo de entrada na escola, a Profa. Violino I destaca que:

Ela [a ex coordenadora da escola] não falou sobre a criança especial nem de como tinha que fazer, mas disse assim 'eu quero uma pessoa que já dê aula de violino, não precisa ter uma formação com pessoas com deficiência, mas que tenha um olhar mais materno', e acabou me escolhendo porque eu era a mãe de uma filha de 2 anos. Aí ela achou que por eu ser mãe, eu teria um olhar mais amoroso e menos crítico em relação a pessoa com deficiência (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

A Profa. Violino I comentou que a partir de sua entrada no curso de Licenciatura em Música, em 2012, ela começou a ter mais interesse na Educação Musical e na Educação Musical Especial, inclusive com mais leituras sobre questões pedagógicas:

A educação musical me ajudou a abrir mais a cabeça. Você faz licenciatura em música e achava que ia ser só professor de violino, mas a maioria das metodologias são mais voltadas para a escola regular. Eu descobri que existiam outros pedagogos musicais e outras possibilidades, e não só foco em ensino de instrumento. Fui descobrindo outras vivências além apenas da pedagogia do instrumento. Mas, assim, a universidade me abriu os olhos e percebi que existem outras possibilidades. E aprendi a adaptar isso a outros contextos. Eu achava que não podia, quer dizer... não tinha experiência em relação a isso. Acho que isso é um círculo vicioso por causa do conservatório, a gente só tinha aula de instrumento e teoria musical. Isso bastava né? (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

A Profa. Violino II destacou que seu aprendizado em relação a educação especial aconteceu fundamentalmente na prática da própria escola. Ela entende que, embora não tenha acumulado conhecimentos específicos antes da escola, percebeu que é preciso entender as diferenças de cada aluno da mesma forma como acontece com as pessoas sem deficiência. Ela afirma: “não tive orientação nenhuma, fui aprendendo aqui mesmo, na prática. Eu aprendi que com cada deficiência existe uma forma diferente de se ensinar, foi com o tempo mesmo, até para dar aula pra crianças comuns foi dessa forma” (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

A partir dos relatos dos professores, foi possível notar que suas práticas no ensino de instrumento na EEMJJ têm sido construídas principalmente por meio das experiências acumuladas na própria escola e dos recorrentes processos de adaptação de habilidades desenvolvidas em outros espaços. Assim, é possível entender que os perfis dos estudantes contemplados em suas aulas têm conduzido parte desse processo de construção de suas práticas profissionais.

Na entrevista, perguntei aos professores os tipos de deficiências com as quais eles tiveram a oportunidade de lidar na EEMJJ. Na escola há um grande número de alunos com Síndrome de Down que fazem parte do quadro de alunos de instrumento musical,

principalmente no estudo do violino. Assim, o Prof. Piano, mais recente na escola, comparado as professoras de violino, teve a oportunidade de conviver com maior diversidade de deficiências.

O Prof. Piano comenta que apesar de ter entrado na escola há pouco tempo (em 2017) teve a oportunidade de lidar com alunos com diferentes diagnósticos, como: autismo, Síndrome de Asperger, microcefalia, paralisia cerebral, epilepsia, Síndrome de Down, Síndrome de Sturge Weber, Deficiência intelectual. Já a Profa. Violino I aponta que durante seus 8 anos na escola, a grande maioria dos seus alunos foram com Síndrome de Down, mas que também já teve alunos com paralisia cerebral e deficiência auditiva. A Profa. Violino II também afirma que os alunos com os quais mais trabalhou foram os com Síndrome de Down, mas também teve alunos com epilepsia, com traqueostomia e paralisia cerebral, deficiência auditiva, além de um aluno cadeirante com deficiência intelectual.

É interessante destacar que as professoras de violino apontam os alunos com Síndrome de Down como apreciadores do instrumento, apresentando forte identificação, o que as leva a gostar de dar aula para eles. Já sobre alunos autistas, os três professores comentam da dificuldade de trabalhar as aulas de instrumento com eles. Outro fator que revelaram sobre os autistas é que inicialmente a escola não aceitava alunos autistas no seu corpo discente, pois a estrutura da escola inicial, onde eles davam aulas concomitantemente em um único vão, fazia com que o recebimento destes alunos se tornasse mais incoerente pelas questões de especificidade desta necessidade especial que lida com a questão da atenção e do barulho sonoro. E assim, de alguma forma, os alunos com Síndrome de Down acabaram ganhando um destaque no número de alunos de violino que entravam e permaneciam na escola.

Estas discussões envolvendo o processo de entrada na escola relacionados a questão sobre embasamentos e orientações no ensino a pessoas com deficiência, ou quando entraram na escola, podem ser analisadas ao fato que no geral o ensino de música para pessoas com deficiência ainda está mais afastado e pouco difundido na área musical.

Louro (2015) explana que na grande maioria os cursos de música, e cursos de educação musical, não dão ênfase a preparação do professor de educação musical especial, tendo que ser buscada esta formação paralela aos estudos musicais. Para a autora os cursos de licenciatura em Música oferecem um corpo teórico sobre pedagogia e psicologia da aprendizagem, mas essas disciplinas focam, geralmente, o ensino musical para crianças que não apresentam problemas de aprendizagem, transtornos ou deficiências. E que os cursos de licenciatura em Música não promovem embasamento teórico e prático profundo para o ensino da Música para pessoas com condições diferenciadas de aprendizagem, tais como pessoas da

terceira idade ou adultos, pessoas com deficiências graves, menores infratores, dependentes químicos ou demais.

Portanto, se alguém quiser se especializar em educação musical inclusiva, por não termos esse curso oficializado no Brasil como uma área específica dentro da educação musical, precisará passar por caminhos semelhantes ao meu e buscar o conteúdo específico relacionado as deficiências, em paralelo ao estudo musical (LOURO, 2015, p. 40).

A conclusão de Louro (2015) vem acompanhar as perspectivas dos professores quando comentam que não haviam tido experiências anteriores, mas que suas falas propõem que a partir da entrada na escola e da participação no ensino de música para pessoas com deficiência, que seus interesses e envolvimento por buscas no conhecimento sobre ensino a pessoas com deficiência se deu mais enfaticamente. Contudo vale destacar que as experiências anteriores com o ensino de instrumento e com o trato em lidar com o alunado, contribuíram significativamente em suas concepções pedagógicas na escola.

4.1.2 Alunos

No que diz respeito ao perfil dos estudantes que participaram da pesquisa, apresento algumas das suas características gerais no intuito de compreender parte de suas características e necessidades. Como já apresentado anteriormente, foram selecionados dois alunos da Profa. Violino I, dois da Profa. Violino II e três alunos do Prof. Piano.

QUADRO 4 -Perfil dos alunos selecionados para a pesquisa

PERFIL DOS ALUNOS SELECIONADOS		
PROFA. VIOLINO I		
ALUNOS	DEFICIÊNCIA	IDADE
LUCAS	Síndrome de Down	28 anos
ALINE	Síndrome de Down	22 anos
PROFA. VIOLINO II		
ALUNOS	DEFICIÊNCIA	IDADE
PEDRO	Deficiência auditiva	28 anos
ALEXANDRE	Deficiência intelectual	33 anos
PROF. PIANO		
ALUNOS	DEFICIÊNCIA	IDADE
MARCOS	Deficiência intelectual	25 anos
GUSTAVO	TEA	11 anos
JANAINA	Síndrome de Sturge-Weber	23 anos

Fonte: informações coletadas no banco de dados das fichas cadastrais²³ dos alunos.

Os alunos da Profa. Violino I foram a Aline e o Lucas²⁴, ambos com Síndrome de Down²⁵.

²³ As fichas cadastrais dos alunos serviram para coletar informações sobre os perfis deles a partir das respostas da própria família. Dentro destas fichas (de inscrição e de avaliação) existem pontos de informações sobre caracterização dos alunos, onde os pais ou alunos autônomos (que vão a escola sem acompanhantes) marcam no papel, dentro das opções sugeridas, as que melhor se encaixam nas características de personalidade deles. Apesar disso, nem todos os cadastros dos alunos participantes tinham as fichas de avaliação mais atualizadas com informações sobre características de personalidade, pois estas fichas foram atualizadas mais recentemente. Foram coletadas também informações sobre os alunos através do laudo médico que estão anexadas as suas fichas cadastrais da escola.

²⁴ Todo o nomes dos alunos são fictícios, não correspondendo aos nomes originais.

²⁵ Sobre a Síndrome de Down: A síndrome de Down (SD) é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como *trisomia 21*. A SD foi descrita em 1866 por John Langdon Down. Esta alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas

A Aline, com 22 anos de idade, estuda na escola básica junto com outros alunos com Síndrome de Down, também da EEMJJ. Quem a acompanhava mais para levar as aulas da escola era sua avó, que ficou doente no período da pesquisa, o que dificultou a gravação das aulas pelas faltas. A aluna gosta de conversar com a professora, mas possui alguns assuntos repetitivos, além de reclamar sempre de dores nos ombros e de doenças. Aline também demonstra falta de resistência física para tocar violino. Ela é muito amorosa e gosta de abraçar a professora, chegando a comentar em uma audição que seu sonho é ser professora. Nas características que descrevem a aluna contida na ficha de matrícula foram marcados os seguintes atributos: preguiçosa, medrosa, falante, teimosa, sensível e observadora. Nas atividades que mais gosta de fazer está descrito “dança”.

O Lucas, com 28 anos, estava em seu quarto período de violino durante o período da pesquisa. Ele também havia começado as aulas de piano lá na escola, e já tocava escaleta e tinha uma noção de algumas notas no teclado. Durante as aulas de Lucas, a professora também estava o ensinando flauta doce. Lucas é um aluno simpático e extrovertido, às vezes teimoso, mas também sério e calado, e com uma dificuldade na dicção oral. O aluno se identifica com redes sociais e gosta de levar um estilo de vida “mais jovem”. Nas características que descrevem o aluno contida na ficha de matrícula foram marcados os seguintes atributos: feliz, quieto, carinhoso, dorminhoco, preguiçoso, amigo, tímido, dependente. E nas atividades que mais gosta de fazer está definido como música e assistir TV.

Os alunos da Profa. Violino II são o Pedro, com deficiência auditiva²⁶, e o Alexandre, com deficiência intelectual e epilepsia. Pedro, com 28 anos de idade, usa aparelho auditivo

características físicas e cognitivas. A maioria das pessoas com SD apresenta a denominada *trissomia 21 simples*, isto significa que um cromossomo extra está presente em todas as células do organismo, devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais. Este fenômeno é conhecido como disfunção cromossômica. O diagnóstico da SD se realiza mediante o estudo cromossômico (cariótipo), através do qual se detecta a presença de um cromossomo 21 a mais. Este tipo de análise foi utilizado pela primeira vez em 1958 por Jerome Lejeune. Embora as alterações cromossômicas da SD sejam comuns a todas as pessoas, nem todas apresentam as mesmas características, nem os mesmos traços físicos, tampouco as malformações. A única característica comum a todas as pessoas é o déficit intelectual. Não existem graus de SD; a variação das características e personalidades entre uma pessoa e outra é a mesma que existe entre as pessoas que não tem SD. Cerca de 50% das crianças com SD apresentam problemas cardíacos, e alguns necessitam de cirurgia nos primeiros anos de vida.

Fonte: <http://www.fsdwn.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down/>

²⁶ É a perda parcial ou total da audição, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo. A deficiência auditiva moderada é a incapacidade de ouvir sons com intensidade menor que 50 decibéis e costuma ser compensada com a ajuda de aparelhos e acompanhamento terapêutico. Em graus mais avançados, como na perda auditiva severa (quando a pessoa não consegue ouvir sons abaixo dos 80 decibéis, em média) e profunda (quando não escuta sons emitidos com intensidade menor que 91 decibéis), aparelhos e órteses ajudam parcialmente, mas o aprendizado de Libras e da leitura orofacial, sempre

para ouvir. Como sua deficiência está mais ligada a uma questão física e social, e ainda por ser adulto, não precisa de acompanhante para ir a escola. Pedro é comunicativo e interessado em aprender, mas apresenta dificuldade na dicção vocal, principalmente pela questão da surdez. O diagnóstico em seu laudo médico está definido como: ‘perda auditiva sensorio-neural de grau severo bilateral congênita’. Como o aluno vai sozinho na escola ele que preencheu sua ficha cadastral da escola, e nas características comportamentais ele escreveu que a atividade que mais gosta de fazer é “professor de libras”, e em suas características de personalidade marcou apenas a característica “feliz”.

Alexandre, com 33 anos de idade, é o aluno da escola que estuda violino há mais tempo, mas não é o mais antigo na instituição. Ele já estudava violino antes de entrar na EEMJJ, desde criança, e começou sua participação na escola especial no ano de 2015. Sua necessidade especial era representada pela “Epilepsia” que possui, mas percebe-se que, por causa de algumas questões neurológicas, ele possui uma certa dificuldade social e intelectual. No seu diagnóstico do laudo médico está contida a informação sobre ‘epilepsia e atraso cognitivo’. Por isto, para esta pesquisa o denominamos como alguém que possui uma deficiência intelectual²⁷, em um nível mais leve. O aluno já teve algumas experiências com orquestras, como a orquestra juvenil da UFPB e a orquestra juvenil da EMAN, tendo também cursado alguns períodos de teoria musical na EMAN. Atualmente também estuda piano na EEMJJ. Alexandre possui um jeito brincalhão e comunicativo, mas também é teimoso. Para alguns alunos lá da escola ele é um exemplo pois é o aluno que toca há mais tempo e com mais aptidões no violino. Ele lê partitura e gosta de fazer improvisos no violino, principalmente com acordes e cordas duplas. Alexandre e a professora se conhecem desde o tempo em que ela participava do projeto de violino anteriormente citado, tornando-se professora dele algum tempo depois.

Os alunos do Prof. Piano são o Marcos, com deficiência intelectual, e a Janaína, com Síndrome de Sturge-Weber²⁸ e o Gustavo, com autismo²⁹. Marcos, com 25 anos de idade,

que possível, é recomendado. Perdas auditivas acima desses níveis são consideradas casos de surdez total. Quanto mais agudo o grau de deficiência auditiva, maior a dificuldade de aquisição da língua oral.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/273/o-que-e-deficiencia-auditiva>

²⁷ Na deficiência intelectual a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que acontece antes dos 18 anos, e que prejudica suas habilidades adaptativas.

Fonte: <http://www.apaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/Paginas/o-que-e.aspx>

²⁸ A Síndrome de Sturge-Weber afeta os pequenos vasos sanguíneos. Ela é caracterizada por uma marca de nascença no rosto chamada mancha vinho do porto, crescimento excessivo dos vasos sanguíneos (angioma) nos tecidos que recobrem o cérebro, ou ambas as coisas. Este distúrbio pode causar convulsões, fraqueza, deficiência intelectual e elevação da pressão em um olho (glaucoma) e pode aumentar risco de acidente vascular cerebral.

estuda na escola há mais ou menos 4 anos. Ele é um jovem adulto que vai para a escola sem acompanhamento de um responsável, demonstrando uma certa autonomia no seu dia a dia. Ele é muito calmo e calado, mas também se comunica bem com os professores da escola, demonstrando certa timidez e ingenuidade, mas afetuoso com todos. Marcos não fala muito em sala, mas responde bem aos pedidos do professor. Ele possui certa calma e tendência a tocar e estudar lentamente, demonstrando interesse e pouco cansaço, sem reclamações. Faz tudo o que o professor sugere, mas, quando cobrado em excesso, demonstra certa instabilidade emocional. Nas observações, percebi pouca comunicação vocal do aluno, mas o professor interage bem com ele. Em seu laudo médico tem como hipótese de diagnóstico ‘Deficiência Mental Leve, estrabismo e transtornos emocionais’.

A aluna Janaína, com 23 anos de idade, gosta de conversar na aula, às vezes até perdendo o foco. Ela tem uma fala repetitiva sobre alguns assuntos como “não posso falar muito não, minha mãe oh e meu irmão...”, gesticulando que eles ficam de olho e brigam com ela, como sobre alguns assuntos religiosos, por ser evangélica. A aluna é mais desconcentrada e dispersa, sempre conversando e resistindo um pouco aos exercícios. Além de falar sobre assuntos que se repetem com frequência nas aulas como problemas de saúde, reclamações da mãe e irmão, sobre “Messias” e assuntos evangélicos. A aluna tem alguns problemas neurológicos que estão vinculados também a Síndrome, mas parece ter uma certa tendência a hipocondria. Em seu diagnóstico no laudo médico informa: epilepsia, Síndrome de Sturge-Weber, deficiência mental. Para a pesquisa defini sua deficiência como Síndrome de Sturge-Weber, pois conclui que as outras características de diagnóstico então vinculadas a síndrome como também as sobrepõe a mesma.

O aluno Gustavo, com 11 anos de idade, entrou na escola primeiramente nas aulas de musicalização, e depois ficou nas modalidades da musicalização e piano. Por ser mais criança foi colocado na musicalização e depois no instrumento musical com aulas individuais, diferentemente dos perfis dos outros alunos aqui comentados e selecionados, os quais a

Fonte: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos-em-crian%C3%A7as/s%C3%ADndrome-de-sturge-weber>

²⁹ Autismo ou TEA (transtorno do espectro do autismo) são um grupo de condições caracterizadas por algum grau de alteração do comportamento social, comunicação e linguagem, e por um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. TEA aparecem na infância e tendem a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, eles se manifestam nos primeiros 5 anos de vida. As pessoas afetadas pela TEA frequentemente têm condições comórbidas, como epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. O nível intelectual varia muito de um caso para outro, variando de deterioração profunda a casos com altas habilidades cognitivas. Fonte: <https://www.ama.org.br/site/autismo/definicao/>

maioria são mais antigos e entraram na escola quando não havia ainda aulas de musicalização, ou por serem mais velhos foram direto para o instrumento (como Pedro e Lucas). E diferente dos outros dois alunos de piano, Gustavo começou desde o início com o Prof. Piano. Marcos e Janaina começaram e já estudavam com o antigo professor e passaram pela questão da readaptação com o novo professor. Gustavo possui certos comportamentos de agitação e inquietação, se balançando em alguns momentos, mas se comunica bem com o professor. Ainda, ele tem o costume de repetir e imitar falas do professor. As aulas observadas foram caracterizadas por certa instabilidade. Houveram aulas em que o aluno estava mais calmo e outras em que ele estava mais agitado. Apesar disso, ele apresenta bom desenvolvimento musical nas aulas. Em seu diagnóstico médico contém as informações relativas ‘transtorno global do desenvolvimento, um transtorno do espectro autista’. Além disso em seu laudo, o médico completa com algumas características de comportamento como hábitos repetitivos e estereotipados e possui pouco contato visual. Na ficha cadastral da escola as informações sobre as atividades que mais gosta de fazer está definida como cantar e tocar teclado. E sobre suas características de personalidade está escrito os seguintes aspectos: feliz, carinhoso, dorminhoco, preguiçoso, ansioso, agitado, dependente, sensível, observador.

4.2 Processos, práticas e concepções de ensino de instrumentos musicais

Esta seção se dedica a descrever e analisar as principais práticas de ensino percebidas no processo investigativo. Foram elencadas as práticas mais recorrentes e aquelas que representassem casos de sucesso ou insucesso na perspectiva dos professores, da pesquisadora ou da literatura estudada.

4.2.1 O planejamento e estrutura geral das aulas

Os professores entendem que cada aluno exige uma forma distinta de trabalho. Assim, suas estratégias de ensino tem sido aprimoradas a partir de suas experiências como professor e seus planejamentos escritos têm sido elaborados principalmente em perspectivas de longo prazo, deixando as especificidades para serem pensadas nas interações de cada aula. Os professores destacam que o planejamento nem sempre é totalmente escrito, pois vão entendendo as características dos seus alunos e quais são as suas necessidades. Assim, as experiências práticas e as interações vividas em sala de aula vão construindo os artifícios para planejar e ensinar, como é possível perceber nos depoimentos seguintes:

Eu aprendi essas coisas na prática, do que testei e deu certo e o que eu testei e não deu certo. E eu também fui aprendendo a ter jogo de cintura. As vezes até fazia planos de aula e não dava certo, mas aí fui criando um jogo de cintura. Isso foi um processo que eu desenvolvi ao longo da prática de dar aula, e foi na vida mesmo, não foi na academia que eu aprendi. Eu sei que quem fez licenciatura em música às vezes dizem: 'não, a gente aprende mesmo na prática e tal', mas quer queira, quer não, tiveram uma base né? De pedagogia... Existem métodos acadêmicos, mas eu não tive nada disso porque eu estou fazendo bacharelado, eu tenho uma coisa não sistematizada, mas é uma coisa que eu desenvolvi ao longo da prática de dar aula. É muito mais intuitivo do que dizer que eu aprendi e tal como se faz um plano de aula (PROF. PIANO, entrevista).

X [nome do aluno], por exemplo, demora muito para fixar uma música. Não é à toa que o meu planejamento com ele é realmente a longo prazo, porque eu penso nele com uma música por semestre (PROF. PIANO, entrevista).

Claro que eu antes eu tinha que estar pensando ne, mas com o tempo eu vou sabendo como cada um funciona (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

Toda vez antes de terminar um semestre eu faço um cronograma anual para eles. Eu anoto tanto o que eles tem que fazer nas férias quanto o que eu espero deles no próximo semestre. Aí quando eles chegam aqui depois das férias fazemos uma escolha de músicas [...] que eles gostem também. Mas de fazer um planejamento anotando todo dia eu não faço. É mais uma meta a longo prazo, é mais para cada um ter um estilo diferente, pois também uns tem uma técnica mais aprofundada e desenvolvimento diferente (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

A partir dos depoimentos, é possível notar que o planejamento e a prática das aulas são construídos com base nas interações diárias entre professores e alunos, levando em consideração suas demandas específicas. Assim, podemos perceber que os professores não possuem planos de aula, mas de ensino, baseando suas atividades diárias na busca por um objetivo mais amplo, geralmente associado ao repertório, a ser alcançado no final do semestre ou do ano.

Estas perspectivas vem mais uma vez se relacionar com as discussões expostas no Capítulo 2 sobre um ensino de música pensado na contextualização sociocultural dos alunos e do meio inserido, como os estudos de Arroyo (2000, 2002). Além disso os professores buscam adequar as aulas as situações de aprendizagem, mostrando que ensinar música deve ir além de ensinar conteúdos musicais.

As aulas dos professores são geralmente estruturadas no trabalho de desenvolvimento técnico e de conteúdos relacionados ao discurso musical do repertório trabalhado, articulando informações entre as aulas anteriores, a atual e as futuras atividades. Dessa forma, diante da diversidade presente na realidade dos próprios estudantes, as aulas dos professores têm sido orientadas nessa direção, como destaca A Profa. Violino I:

eu acabo seguindo mais o método Suzuki, mas hoje estou com outra visão, eu não faço só escala e o repertório que eu quero. Faço também repertório popular e o erudito, do Suzuki, sem partitura (partitura convencional) e eu descrevo as notas e boto o número do dedo (dedilhado) em cima das notas, escuta a melodia e toca olhando para estas notas. [...] Acaba que sendo uma metodologia para cada um, nos iniciantes eu faço mais um pouco de musicalização, faço música de entrada, faço músicas conhecidas, faço também jogo musical, explico como segura o arco, segura o violino, música de saída. Cada tem uma dificuldade diferente. E daí vou revezando as músicas (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

Ainda, é bastante perceptível a perspectiva dos professores em compreender as características de cada aluno, buscando realizar sempre um diagnóstico de seu estado atual, tanto musical quanto da sua personalidade e sentimentos, como destaca o Prof. Piano I:

Primeira coisa que eu desenvolvi é a sensibilidade com o aluno e sentir a personalidade. Com o público especial geralmente eu converso muito com eles. Tem que ter aquela maneira de identificação, aproximação, afinidade, saber se ele está bem primeiro. Tem aluno que está instável dependendo do dia, tá um pouco pra baixo. Então isso tudo você já tem que ir sondando no início para saber como irá conduzir a aula naquele dia ne. Então eu mantenho isso: primeiro uma saudação, depois eu começo a perguntar o que ele estudou, o que ele lembra e aí depois eu relembro, toco uma vez. [...] Às vezes eu fico alternando, sabe, uma coisa de repertório e técnica; às vezes eu dou uma pausazinha de propósito, porque às vezes eu percebo que o aluno se irrita quando não consegue acertar e dou uma pausa, tal, e converso um pouco. E pergunto sobre a vida dele pra quebrar um pouco o clima, e aí depois eu volto e ele faz tranquilo (PROF. PIANO).

Assim, é possível perceber que a proximidade afetiva desenvolvida pelo professor se caracteriza como uma estratégia didática na busca de um melhor equilíbrio emocional dos estudantes.

Sobre os repertórios e materiais didáticos utilizados, os três professores destacam que contemplam tanto o repertório erudito quanto popular, música folclóricas brasileiras e algumas infantis, e algumas músicas eles comentam que são escolhidas pelos próprios alunos. As professoras de violino ressaltam que acabam fazendo também mais o uso das músicas do Método Suzuki e dizem não fazer uso de métodos de estudos técnicos de violino. O Prof. Piano aponta que busca usar alguns métodos de piano com alguns alunos, principalmente métodos de estudos iniciais, associando-se a músicas infantis para o instrumento, mas ressalta que a maioria não aprende por meio da leitura musical e sim pela imitação ou “de ouvido”. Os três apontam que não utilizam partitura com a maioria dos alunos. Os professores fazem anotações no papel com nomes das notas e às vezes utilizam algumas partituras alternativas.

Os professores destacam que eles têm incorporado novas práticas e repertórios em função das realidades de seus estudantes. Ainda, é compreensível que tais práticas e repertórios são orientadas na direção do desenvolvimento técnico no instrumento, principalmente por meio das estratégias de repetição, como é possível notar na fala da Profa. Violino II:

Eu sempre começo com escala e com as técnicas de arco, mesmo sendo umas técnicas bem simples, mais para aquecer e se desenvolverem. Depois vem a música e depois umas partes da música pra tocar, depende muito do aluno. Eu sempre repito a mesma música, não é porque é especial que eu tenho que dar aula de todo jeito. Tem alunos que você pode sim exigir um ritmo legal. Com a gente é diferente, quer ver logo resultado, e com eles não, pode ser mais tranquilo até porque as vezes a expectativa é menor (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

Entendo que a Profa. Violino II faz referência à repetição pensando em uma melhora musical que, pela possibilidade de ser bastante lenta, deve ser repetida várias vezes para que aconteça. Assim, seria preciso persistir na melhora e não deixar o aluno se acomodar por ser especial.

A questão da persistência em melhoras foi também comentada nas entrevistas quando perguntados sobre o desenvolvimento técnico no instrumento musical, aspecto que emergiu como fundamental na estrutura das aulas. A pergunta sobre desenvolvimento técnico foi pensada na referência a questões de postura, parte motora e física, assim como algumas questões musicais como ritmo e afinação. Além da persistência e insistência nas questões técnicas, o desenvolvimento técnico foi apresentado também como uma das principais dificuldades no ensino de instrumentos para alunos especiais.

[...] Só que é difícil fazer isso [o trabalho com postura e técnica] com eles. Às vezes eu tento pegar uma ou outra aula, assim tem que ter a sensibilidade, quando eu vejo que o aluno está mais aberto a isso, então eu pego e faço. Quando eu vejo que o aluno está indisposto eu tento algo mais dinâmico, porque realmente estudar técnica é uma coisa muito chata. Tem que ser um pouco de cada vez ne. Então, as vezes eu evito (PROF. PIANO, entrevista).

Tem alguns que faço adaptações. Com X [nome do aluno] tive um problema porque ele não conseguia segurar o violino no ombro e adaptei uma faixa de pano para ajudar a segurar o violino no ombro. Outro eu passo um tempo corrigindo e não gostam; aí tem um que passa o maior tempo da aula emburrado porque eu estou corrigindo o jeito de segurar no violino e como segurar no arco. Aí a parte técnica com eles é bem difícil de introduzir tipo a postura 'certa'; eles não entendem, como se não fosse importante, fazem o que quer. Aí acaba que vai com o tempo mesmo. Tem que ser mais maleável, senão você ficaria muito tempo tentando corrigir. A técnica de segurar o arco é única, a do violino é única... mas aí eu vou adaptando pra cada aluno

de acordo com o que eu consigo fazer, não é uma coisa específica, porque acaba que eu não consigo fazer a técnica de verdade do ensino de violino como eu aprendi [...] (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

[...] e a técnica que eu uso depende muito da música que o aluno está. Por exemplo, até os mais avançados mesmo eu não posso pegar um livro de estudos técnicos e tal do violino, porque vai se tornar chato pra eles, e eu sei que as vezes não vai ser tão significativo, eles vão conseguir até certo ponto. Então eu tento usar técnicas mais simples, golpes de arco, ligaduras, eu uso umas músicas que eles gostam par fazer isso também, músicas mais fáceis para fazerem certas técnicas...Mas é sim prioridade, só que eu não vou cobrar dessa forma. Mas vou fazendo dependendo da música. (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

A questão das melhoras em aptidões técnicas parece ser um ponto relevante para os professores. Percebe-se a preocupação dos professores quanto a assimilação dos alunos a conteúdos que estariam ligados a questões de desenvolvimento técnico no manuseio do instrumento. Por isso cabe ressaltar que mesmo falando em um ensino adaptado as necessidades dos alunos, de acordo com suas características particulares, os professores buscam desenvolver nos alunos concepções de ensino vinculados a formação básica no instrumento, que está ligada a propostas que seriam mais ergonômicas assim como ocasionassem uma maneira melhor de tocar.

Nesse sentido os professores acabam vinculando as experiências em sua formação de instrumentista e sua formação de professor de instrumento, e usando estas experiências para o ensino especial fazendo algumas adequações de acordo com o perfil dos alunos. Entende-se também que apesar de existir uma busca para que o aluno venha a tocar o instrumento pela postura convencional, o ponto sobre a apreensão da técnica e postura no instrumento é ainda um ponto difícil de ser alcançado nos alunos com deficiência.

A questão dos professores assumirem que nem sempre é possível alcançar a técnica do instrumento almejada nos alunos, a técnica como eles aprenderam, se coloca num ponto de análise onde a questão da abordagem sociocultural da educação musical (ARROYO, 2000, 2002) e o *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014) entram em confronto para que em um segundo momento possam ser colocadas lado a lado. Percebe-se que insistir demais em certo aspecto técnico, nessas condições, pode se tornar cansativo para os dois lados (aluno e professor) e desgastante e frustrante, pois muitos objetivos relacionados a técnica são bem mais complexos e difíceis de serem alcançados nos moldes convencionais de ensino de música para os alunos com deficiência. E entendidas que visualizando as necessidades e características do aluno, relacionada a sua deficiência, seria preciso adaptar e quebrar alguns

paradigmas de ensino, de ‘hábitos’, que perpassam nossas experiências musicais para que o ensino que seja proposto seja significativo.

No entanto, apesar de feitas essas afirmações, nota-se que isso não significa um abandono ou falta de busca por um desenvolvimento técnico, como percebido que é sim um ponto de busca de alcance dessas perspectivas pelos professores nas aulas com os alunos. Mas para o ensino musical das pessoas com deficiência, pela complexidade de encontrar os mesmos resultados nesses dois tipos de ensino, convencional e especial, é preciso trabalhar esses quesitos com mais maleabilidade.

Como visto, as concepções de ensino dos professores se relacionam em certos pontos, assim como cada um acaba possuindo uma particularidade ao embasar certo enfoque no ensino do instrumento.

As estruturas das aulas nos permitiram conhecer os principais pontos de desenvolvimento das aulas na EEMJJ, e como os professores inferem essas estruturas. É curioso perceber que algumas estruturas se relacionam com as aulas de instrumento musical de conservatório também, no entanto pela demanda diferenciada dos alunos, assim como as diferentes potencialidades e necessidades dos alunos, os professores acabam sendo questionados e inferidos a algumas mudanças nas aulas devido a diversidade de situações. Mostrando que eles acabam adequando algumas situações de aprendizagem devido ao contexto da escola e das características dos alunos.

4.2.2 As aulas dos professores de instrumento

Neste tópico serão evidenciados as principais concepções sobre ensino dos professores que foram percebidas através das observações das aulas. Através das análises das observações foram elencados os principais pontos percebidos que se relacionavam entre os professores, que eram pontos em comum, assim como alguns pontos únicos e de divergência entre eles. Estes pontos foram escolhidos através de três concepções definidas como: estratégias de ensino; dificuldades encontradas nas aulas; a relação professor-aluno.

-Estratégias de Ensino

- Integração entre aulas e conteúdo: com revisão e melhoria constante de músicas e conteúdos já aprendidos, como forma de ambientar os estudantes na aula e de buscar o aprimoramento e aprofundamento do repertório. Tais estratégias são usadas pelos professores

por diversos motivos. Por exemplo, a Profa. Violino I mantêm tais práticas porque os dois alunos com Síndrome de Down possuem pouca resistência e concentração de curto prazo e por isso os conteúdos na sala precisavam ser breves para não cansar, então ela repetia na aula seguinte tentando fazer pequenas melhoras. O Prof. Piano busca principalmente a ambientação do estudante e a conexão entre as aulas. O Prof. Piano, concluiu uma aula sobre a escala de Dó Maior com o aluno Marcos, da seguinte forma:

“então muito bem, a gente aprendeu a escala de do maior, ta certo? não é fácil, parabéns! Não é fácil! A gente aprendeu a escala com as duas mãos, só com a mão direita, depois só com a mão esquerda, depois as duas com movimento contrário e movimento paralelo. Beleza? Quando for semana que vem a gente vai ver isso de novo e a música, e vai trabalhar em cima disso aí, ta certo?” (aula PROF. PIANO).

- Estudo aprofundado de música: Esta estratégia é mais utilizada pela Profa. Violino II, com o aluno Alexandre, que tem mais autonomia, estuda em casa, e estuda música e violino há vários anos. Além disso, por se conhecerem há bastante tempo e a deficiência intelectual de Alexandre ser leve, a professora acaba sendo mais direta com ele e exigindo mais tecnicamente com ele. Eles não estudam várias pequenas músicas na mesma aula, mas se aprofundam na música que ele está estudando, estudando parte por parte e repetindo e aprimorando cada parte da música. O estudo aprofundado da música está representado nesse sentido por uma busca mais apurada do aprimoramento da música, com mais nuances e cobrando mais melhoras pelo aluno.

- Cada música por aula: Utilizada principalmente pelo Prof. Piano, partindo da ideia de buscar a repetição para melhorar a prática e trabalhar a memorização, além da divisão de conteúdo. Percebe-se que o professor, nas aulas de Marcos e Janaina, procurou praticar bem cada música por aula, e não vários conteúdos e várias músicas em uma mesma aula.

- Afinação, postura e técnica: as professoras de violino fazem uso das marquinhos³⁰ no espelho do violino para ajudar na afinação dos alunos, onde eles podem colocar os dedos olhando as marquinhos e ouvindo. A Profa. Violino I em todas as aulas chamou a atenção dos alunos quando as notas estavam fora das marquinhos e desafinadas, e percebe-se que ela mesmo vai e pega na mão deles corrigindo a afinação dos dedos deles nas marquinhos. Outro

³⁰ Fitas adesivas que são colocadas no espelho do violino para delimitar visualmente onde colocar o dedo, já que esse instrumento não possui trastes de divisão de notas.

assunto que ela também chamou atenção dos alunos foi quanto à postura do violino, tentando corrigir o jeito de encaixar o violino no ombro, arco nas cordas, polegar no espelho e outros. Além destes quesitos de postura, a professora também se preocupou em ajudá-los a melhorar a sonoridade, como com alguns exercícios de arco onde ela gostaria que o som fosse mais forte por exemplo. Como o apontamento a seguir feito na aula de Lucas:

A profa. comenta sobre o arco do aluno, que para melhorar o som precisa ser mais forte e menos flautado. E então ela faz um exercício onde o aluno ele vira o arco, segurando na ponta do arco, e o talão virado para cima. Sugerindo com isso trabalhar um som mais forte (apontamentos sobre observação da aula da PROFA. VIOLINO I).

Pude notar, ainda, que a professora possui uma preocupação em relação aos quesitos técnicos do violino, buscando fazer com que os alunos toquem nos modos convencionais violinísticos, mas ao mesmo tempo sabe das limitações quanto ao aprendizado e insistência para tal quesito de acordo com as necessidades destes alunos.

O Prof. Piano demonstra preocupação com a postura de sentar ao piano, das mãos e dedos no piano. Chama a atenção dos alunos para que ajustem a forma de sentar e colocar as mãos no piano, fazendo exercícios para ajudar na forma de tocar ao piano convencional e mais ergonômico. Como por exemplo neste momento de aula de Marcos onde o professor demonstra como deve ser a posição das mãos no piano:

O prof. demonstra como tocar sem precisar tirar a mão do teclado, mas apenas tirar os dedos das teclas sem precisar mover os braços e mão. O aluno toca novamente e ele comenta: “ah ajustou ne o que comentei, que bom” (apontamentos sobre observação da aula do PROF. PIANO).

Da mesma forma que propõe as melhoras na postura de sentar com Gustavo, o aluno mais jovem, ajustando a postura do aluno e mexendo nas costas para deixar mais ereta: “Mas bora ajustar primeiro a postura oh a postura bem bonito, bota os dois pés para frente, desencosta”.

No caso da Profa. Violino II, nas aulas com Alexandre, a professora chama atenção e propõe melhoras para diversos aspectos musicais como: afinação, sempre indicando partes desafinadas; som flautado no arco; mudança de posição mais clara; posição de dedilhado; boa articulação nos dedos e notas; ritmos originais mais firmes de acordo com a partitura; pulsação; acordes da música afinados (cordas duplas); arcadas; articulação de arco (legato staccato); dinâmicas, e outros. Ao trabalhar com o aluno Pedro, com deficiência auditiva, a Profa. Violino II buscou com ele principalmente melhoria no pulso e ritmo, com interesse em melhorar nas aulas, com atenção e participação por parte do aluno. Neste caso específico, a

professora propõe também o treinamento auditivo de Pedro, o virando de costas e pedindo para ele dizer o nome da nota enquanto ela toca. Mas durante suas conversas em sala, percebe-se que, além de não ouvir muito bem o som das notas, ele tem dificuldade em entender os sons e nomes das notas, o que o confunde um pouco e dificulta a memorização de relação entre som e nome das notas.

- Alongamentos: Associando-se às questões posturais e à relação com corpo, os alongamentos se caracterizam como aspectos fundamentais das aulas, percebidos principalmente nas aulas da Profa. Violino I com os alunos com Síndrome de Down. Como alguns dos seus alunos durante as aulas reclamaram de dores e incômodos nos braços, a professora fez alongamentos com eles. Isso aconteceu principalmente na aula de Aline, que declarava tal incômodo recorrente. Apesar de ser uma aula individual de meia hora, a aluna reclamou de dores nos ombros quando tocava alguns minutos sem descansar, como podemos ver nos exemplos a seguir, em dois momentos da aula da aluna Aline:

Momento 1: A aluna para de tocar no meio da segunda escala dizendo que o ombro está doendo. A professora guarda o violino e faz um breve alongamento com ela. A profa. diz para a aluna que ela já sabe fazer o alongamento (tentando conscientiza-la), mas que precisa fazer todo dia pois parece ser uma reclamação antiga. A aluna diz que não faz todo dia, que é corrido o tempo. A profa. faz o alongamento junto com a aluna, demonstrando sempre o que ela deve fazer. Momento 2: Param mais uma vez para outro breve alongamento e algumas conversas. A aluna fala que está doendo o braço. A profa. comenta que é porque só pega o violino na aula, aí não fortalece (apontamentos sobre observação da aula da PROFA. VIOLINO I).

Interessante destacar que na antiga estrutura da escola existia uma proposta de fazer alongamentos com todos os alunos antes das aulas, através da fisioterapeuta da instituição. Mas com a nova estrutura de sala individual e pela demanda de trabalhos extras fisioterapêuticos na escola, os exercícios de alongamento acabaram tornando-se não mais obrigatórios, mas apenas quando requerido pelo professor. E os professores por terem salas particulares acabaram desenvolvendo uma certa autonomia de fazer os exercícios dentro de sala só com os alunos.

- Separação dos conteúdos: para ajudar no aprendizado dos alunos, os professores, principalmente a Profa. Violino I e o Prof. Piano, realizam exercícios com conteúdos separados para depois uni-los. Isso acontece em casos como, por exemplo, quando a Profa. Violino I propõe para o aluno apenas fazer o dedilhado da mão esquerda enquanto ela se

responsabiliza pela outra mão direcionando o arco. Depois de estudado separados os conteúdos ela junta as partes ensinadas. Estas atividades estudadas separadas e a divisão de conteúdos parecem ajudar na apreensão de conhecimentos dos alunos, facilitando sua memorização por compartimentos separados.

O Prof. Piano também lança mão da divisão em compartimentos de conteúdos para facilitar o aprendizado, ensinando as músicas divididas em partes, para melhorar a apreensão de conteúdo. Além disso, ele faz o estudo no piano com mãos separadas e depois quando percebe melhoras junta as duas mãos, como aconteceu, por exemplo, na aula de Marcos:

A segunda parte da música o professor divide então em mais sub pedaços, e começa a ensinar só algumas notas, repete e pede para ele repetir algumas vezes com os dois cantando juntos e ele pedindo para ajeitar os dedos no teclado, não deixando o polegar fora das teclas. Quando o aluno toca notas a mais ele pede para fazer de novo e diz o que deve ser corrigido. As vezes ele subdivide mais ainda... “toda esta parte sem a mão esquerda” para apreender melhor e mais rápido apenas a mão direita, e em outro momento juntar as mãos. O professor sempre cantando as notas no ritmo, e pede para ele cantar junto com ele (apontamentos sobre observação da aula do PROF. PIANO).

- Repetição e variabilidade: a repetição e a variabilidade emergiram como aspectos recorrentes nas aulas dos professores. Entretanto, tais aspectos foram bastante evidentes e claramente conduzidos de forma consciente pelo Prof. Piano I. Ele usa repetições de várias formas, até o aluno mostrar resultados em sala. Na grande maioria dos exercícios propostos pelo professor, ele pede para que seja repetido, e vai mudando as formas de estudar até sentir que teve melhoras, daí muda para outra atividade ou acrescenta algo a mais na prática. Cada vez que repete a proposta, o professor sempre sugere algo diferente, “mais forte”, “cantando” “sem repetir a última nota”, “você sozinho”, sempre chamando a atenção para algo que precisa melhorar ou que pode corrigir. Ele também faz uso dessa repetição para a memorização:

Começa a ensinar a segunda parte da música. O professor toca uma vez no piano o tema da segunda parte e vai cantando o nome das notas enquanto toca. E depois vai apontando os dedos que estão sendo tocados para destacar os dedos que estão sendo usados (apontando com a outra mão) e cantando o nome das notas junto. Repete algumas vezes e depois pede para ele cantar o nome das notas enquanto o prof. toca. Repete algumas vezes esta ação. Depois para e toca a nova parte bem lenta para o aluno ouvir, e cantando as notas. Depois repete tocando e pede para o aluno cantar as notas junto com ele (sem ainda o aluno tocar, só o professor), e de novo, “bem alto” ele diz. “E agora só você cantando”, repete algumas vezes desse jeito até ele entoar com o ritmo original proposto enquanto o prof. toca. A

seguir ele pede para agora o aluno tocar o que cantaram. O professor aponta para os dedos do aluno, que são referentes as notas propostas. E batendo o pulso com estalos na mão (apontamentos sobre observação da aula do PROF. PIANO).

No entanto, este aspecto foi mais trabalhado nas aulas de Marcos e Janaina, que são alunos que começaram no piano há mais tempo e são mais velhos, além de possuírem uma tendência em tocar as músicas de forma mais lenta, com dificuldade de memorização. Já com o aluno Gustavo as repetições eram feitas de forma mais breve e sem muita repetição, e os conteúdos precisavam ser mudados logo por ser uma criança autista.

- Sobre memorização: associando-se a questão da repetição e variabilidade. Para o Prof. Piano a memorização está envolvida no processo de aprendizado musical no instrumento, sendo necessário decorar as notas e a música. Para ele esta memorização é um facilitador no aprendizado e está representado pelo cantar as notas também:

“olha ai, a gente está trabalhando o que? a memoriza...” o aluno completa a palavra: “ção”. O prof.: “olha só, tua memorização é boa?”, o aluno ri e diz que mais ou menos. “Mais ou menos ne, então a gente está estudando piano que ajuda no que, na memoriza?”... o aluno completa a palavra novamente: “ção” ... “ bora lá, de novo, se cantar junto vai lembrar, vai memorizar, canta junto. Canta mais alto ainda está tímido para cantar, pode cantar mais alto”. E treinam mais as duas seções cantando juntos e o aluno tocando. Depois ele pede para só ele cantar e tocar. E depois comenta “aee vei, isso ai” parabenizando que ele acertou e cantou as notas. “Então decora isso ai e vamos mais uma vez para ver se foi sorte ou não”, o aluno repete tocando e cantando junto. Depois ele propõe o aluno tocar novamente mas cantando na cabeça as notas. Pede para ele tocar mais uma vez e fala “isso ai”. Elogiando (apontamentos sobre observação da aula do PROF. PIANO).

- O uso do canto: O cantar as notas é feito pela professores durante todo o processo de ensino. A Profa. Violino I e a II usa o canto para trabalhar arco, ritmo, dedilhados e outros aspectos. Assim, enquanto o aluno toca se cantam as notas propostas. Em alguns momentos também aconteceu de o aluno parar de tocar e cantar para relembrar as notas da música, como com a Profa. Violino I. Houve também alguns momentos em que ela mesma tocou violino para os alunos ouvirem e cantava as notas ao mesmo tempo.

O Prof. Piano também possui a proposta de sempre cantar o nome das notas e solfejar as notas das músicas durante os exercícios propostos em sala. Em vários momentos das aulas, ele propunha aos alunos cantarem juntos com ele, como uma forma de memorização e apreensão das notas das músicas, conduzindo atividades de formas variadas: cantando as

músicas antes de tocarem, cantando junto com ele enquanto toca o piano, o aluno tocando e cantando sozinho, cantando forte, entre outras.

- Partituras alternativas: Usadas principalmente pela Profa. Violino I, por meio do registro dos nomes de notas e dedilhados em uma folha que servem de apoio aos alunos. A própria professora denomina estas anotações como ‘partituras’ para os alunos, e faz uso delas quando percebe que os alunos não decoraram a música e as notas. Em uma das aulas, ela disse: “pegue sua partitura para ver”. Outro tipo de apoio pedagógico que a professora usa é o que ela chama também de “partitura com as mãos”. Ela vai cantando as notas e mostrando na sua mão para eles, na frente dos alunos, a sequência dos dedilhados e dos dedos a serem colocados no espelho, e o aluno vai tentando tocar enquanto ela faz isso. Esta ação de mostrar o dedilhado na frente dos alunos foi bastante frequente nas suas aulas, assim como o acompanhamento no solfejo, sempre cantando as notas para os alunos ouvirem.

- Manutenção da interação e comunicação com os alunos: os professores demonstraram constante preocupação em se manter próximos dos estudantes, realizando pausas nas atividades para conversar com eles.

Durante as aulas da Profa. Violino I, com os alunos Aline e Lucas, houveram momentos de conversa e pausas, onde, entre alguns exemplos de assuntos, citamos: estudo em casa, sobre a escola regular que eles estudam, doença, mudança de horários, família. Estes momentos eram feitos também nos momentos de descanso e alongamento. As pausas também eram realizadas para haver um momento de descanso por causa da falta de resistência dos mesmos. Além disto, estes momentos significam momentos de interação entre a professora e os alunos, podendo haver cobranças sobre o estudo ou momentos de distração, como no exemplo a seguir com o aluno Lucas:

Sobre uma festinha de um primo no final de semana, a professora pergunta “tomou refrigerante?”; aí ele responde que sim; “e uma cervejinha? Tomou?”; aí ele responde “de leve só”; aí ela brinca “de leve o quê, gracinha?”, e riem mostrando intimidade com o assunto (apontamentos sobre observação da aula da PROFA. VIOLINO I).

A Profa. Violino II, utiliza a comunicação por meio da leitura labial e Libras com o aluno Pedro, com deficiência auditiva. A questão da deficiência auditiva do aluno gerou situações bem específicas de ensino como a questão da comunicação, tanto oral como em libras. Oral no sentido que ele tenta ler os lábios da professora e falar com ela, mesmo com um problema de dicção que ele possui devido a deficiência. Em Libras o ponto interessante

foi a troca de conhecimentos, onde dentro da aula de música existe um interesse por parte dos dois em ensinar e aprender um pouco sobre a linguagem de sinais para surdos. Além da fala e leitura labial, a professora precisa falar com boa dicção e pausado, como também sempre gesticulando com as mãos alguns sentidos de palavras para que o aluno compreenda melhor o que ela quis dizer já que ela não sabe falar em Libras, mas estava buscando aprender junto ao aluno. O aluno possui a fala um pouco quebrada e a dicção nem sempre fluente, mas se comunica bem com as pessoas, e é comunicativo e simpático.

- Apreciação musical: os professores realizaram apreciações de músicas que os alunos estavam estudando através de vídeos no *youtube*, buscando principalmente a compreensão contextual das músicas. Por exemplo, houve um caso em que a Profa. Violino I exibiu um vídeo sobre rabeca na aula de Lucas:

Ela mostra dois vídeos com violino e rabeca e pede para ele prestar atenção e vão analisando as músicas e os instrumentos, e vai comentando sobre os vídeos. Fala ao aluno que são músicas nordestinas, de nossa cultura, explica que o Nordeste são nove estados e a paraíba é um deles. Vai comentando e perguntando dos instrumentos também que participam da música e dos arranjos (apontamentos sobre observação da aula da Profa. Violino I).

A Profa. Violino II, buscando aprofundamento e contextualização das músicas, nas aulas do Alexandre, pediu para ele assistir no *youtube* outros músicos tocando a música que estava estudando para ajudá-lo no ritmo, pois ainda apresentava alguns problemas de precisão.

Dificuldades encontradas nas aulas

Sobre as dificuldades encontradas nas aulas foram então delimitadas as seguintes características que chamaram mais atenção e que de alguma forma tornava o ensino mais dificultoso: Coordenação motora; Ritmo; Falta de resistência; Comportamento; Falta de estudo em casa.

- Coordenação motora: os problemas de coordenação motora são mais acentuados com os alunos com Síndrome de Down, da Profa. Violino I, mas também era uma dificuldade comum a todos os alunos observados. Nas aulas da Profa. Violino I foram percebidas situações em que o arco encostava em outras cordas, ou problemas na dissociação entre mão

direita e esquerda, assim como colocação dos dedos no espelho que tendiam a ser mais lentas. No entanto com todos os alunos percebe-se uma dificuldade na coordenação motora e dissociação das mãos e braços, fazendo que os professores estudassem com eles as mãos dissociadas como forma de melhorar. Contudo, vale ressaltar que, apesar dos alunos terem dificuldades na coordenação física, as melhoras aconteceram em vários momentos das práticas, embora foram representadas por uma evolução mais lenta e sutil. O aluno que demonstra melhor aptidão quanto a evolução no desenvolvimento e coordenação motora foi o aluno Gustavo (autista).

- Ritmo: geralmente os alunos reproduziam bem as músicas que possuíam ritmos que se repetem em ostinatos e possuíam ritmos parecidos, mas possuíam dificuldade de reprodução rítmica diferenciada, fazendo com que tocassem músicas sem muita diferenciação rítmica. Em músicas que possuíam ritmos diferenciados, como nas músicas ‘asa branca’ e o ‘cai cai balão’, estudadas pelos alunos Lucas e Aline, da Profa. Violino I, foram percebidas dificuldades na reprodução das diferenças rítmicas do original da música. A professora os ajudou a trabalhar isso com palmas e sempre solfejando as notas da música, além de tocar no violino para eles ouvirem.

- Falta de resistência: a falta de resistência física refletia em certa inquietação e cansaço em relação ao esforço físico nos alunos ao tocar. Não é possível saber se não conseguiam ou se não queriam fazer maior esforço para produzir a energia posta ao tocar o instrumento, mas que faz parte das características das deficiências os alunos se cansarem com curto tempo de prática. Foi perceptível que as tentativas eram cansativas, e muitas vezes refletia na postura, os fazendo tocar com posturas mais cômodas de tocar violino ou piano, mas não necessariamente corretas ou saudáveis.

- Comportamento: Embora os problemas comportamentais não tenham sido percebidos com muita frequência nas aulas dos professores, é importante destacar aqui as relações do Prof. Piano I com o aluno Gustavo, com autismo. A relação do Prof. Piano com Gustavo acabou requerendo algumas características mais específicas, por ele ser também o mais jovem, com apenas 11 anos e iniciante no instrumento e por sua caracterização pelo TEA que mostra mais instabilidade e inquietação no comportamento. Apesar de em vários momentos das aulas o aluno responder bem aos pedidos do professor em sala, e demonstrar interesse em outros momentos, ele apresentou alguns comportamentos de bastante inquietação

e agitação. No geral as atividades a serem feitas com Gustavo precisavam ser rápidas para ele não perder a concentração, como também o professor precisou em vários momentos cobrar e ter atitudes que promovessem a disciplina e obediência no aluno.

Apesar do professor entender as características do aluno, o ouvindo e atendendo a alguns pedidos feitos pelo mesmo, o animando e o motivando nos exercícios, a questão do autismo fazia com que o professor tivesse que ter jogo de cintura tentando manter o foco do aluno nos objetivos por ele propostos. Além disso houveram momentos que o aluno agrediu fisicamente o professor subitamente, levando-o a reclamar com ele e dar um jeito de prosseguir a aula de forma a contornar a situação. Apesar de terem sido visualizados ocasiões de certa agressão física do aluno com o professor em uma aula o professor parecia já conhecer tais comportamentos e tentava contornar a situação.

- Falta de estudo em casa: a manutenção do estudo fora do contexto em sala de aula foi um dos aspectos mais evidentes nas conversas entre os professores e alunos e que se apresenta como uma dificuldade no ensino e assim na aprendizagem dos alunos. Quando os professores perguntavam aos alunos se estudaram em casa, eles costumavam apresentar diversas justificativas para o não cumprimento das atividades.

Quando os alunos demonstraram não estudar em casa, os professores conversavam com eles em sala, como podemos ver neste trecho do início de uma aula da Janaina com o Prof. Piano I:

A aluna começa contando um pouco de seu final de semana na praia com a família, comendo peixe e tomando banho de piscina, e conversando com o professor. Depois ele pergunta a ela: “mas então, o feriadão foi quinta sexta sábado e domingo, e você foi para a piscina que dia?”, ela responde que no domingo. E então ele aproveita e fala: “e então...você estudou ne os outros dias?” E ela se desfaz comentando que não deu que arrumou a casa da mãe e que estava descansando e etc. E então ele reforça que é bom tocar em casa já que ela tem teclado em casa. Ai ele explica: “então, você tem um teclado com um som legal, ai a gente passa uma musiquinha aqui, ai o que seria bom? pelo menos um dia na semana tocar o que vimos aqui ne. Mas você treina em casa?” E ela responde ‘não’ bem sincera e meio rindo. E então ele comenta: “não ne, não treina ne, eu vou pegar mais no seu pé viu?”, e ela ri... ele completa: “porque veja, olhe para mim, eu deixo você bem a vontade eu digo ‘oh Janaina, estuda e tal, você precisa estudar para conseguir e tal’ e toda vez que você chega aqui você diz que não estudou, eu vou reclamar mais viu?”. Mas a aluna acha meio engraçado ele falando e ele até por causa disso fala com um sorriso no rosto. Ela se justifica com algumas histórias sobre a família [...] (apontamentos sobre observação da aula do PROF. PIANO).

Quando os professores percebem que o estudo em casa foi desenvolvido, apresentam elogios como reforços positivos. Quando o aluno Lucas, da Profa. Violino I, ressalta que estudou em casa, a professora o elogiou, o cumprimentando e dizendo que melhorou:

Ele toca sozinho no violino e a prof. não canta as notas nem fala nada até ele acabar. Quando ele acaba de tocar ela diz que está bem melhor e pergunta se ele estudou em casa, e ele diz que sim. Ai ela comenta: “ta vendo como é bom estudar? Não é bom estudar?” (apontamentos sobre observação da aula da PROFA. VIOLINO I).

A relação professor-aluno

Os três professores apresentam bastante proximidade com os alunos, com afetividade e leveza nas interações. Também há alguns momentos em que são mais rígidos e sérios, mas sempre respeitosos e demonstrando a necessidade de disciplina no estudo do instrumento.

A Profa. Violino I sempre elogia e brinca com seus alunos, como no caso em que disse a um dos alunos: “isso é um menino multi-instrumentista, toca quatro instrumentos, tu arrasa!”. Até em momentos em que ela percebeu um aborrecimento de um dos alunos, ela conversa com ele brincando, como nesta situação de ensino da flauta doce:

O aluno tem dificuldade de reproduzir as notas na flauta, o que a professora fala sobre os dedos e como colocar; a profa. insiste, dizendo não e que não está saindo e pede para repetir; e ele demonstra um leve aborrecimento. A profa. comenta “não precisa ter raiva, ouxee, deixe de graça, e vamos de novo...”. a profa. demonstra intimidade com o aluno, e as cobranças acontecem em tom meio brigão e sarcástico... depois de algumas vezes eles param e ela pede para ele estudar a flauta em casa (apontamentos sobre observação da aula da PROFA. VIOLINO I).

A Profa. Violino II demonstrou ser bastante tranquila, com um bom relacionamento, com interações marcadas pela constante conversa e busca por disciplina. No caso específico do Alexandre, a relação entre a professora e ele é representada por um relacionamento de vários anos.

A Profa. de Violino II possui uma personalidade um pouco mais séria, mas paciente e calma. Contudo, com o aluno Alexandre possui uma relação de maior cobrança, de busca por disciplina e estudo, pois ele demonstra boa autoestima e autonomia. A professora busca motivá-lo e deixá-lo ciente das necessidades de melhoria, como apresentado a seguir:

O aluno começa a comentar para a professora de violino sobre uma masterclass de violino que ele participou e a professora desta masterclass o falou que quando ele tocava a música vinha para dentro dele, e ele conclui que ela não foi a primeira pessoa que comentou isso a ele, outras pessoas já disseram isso. A Prof.a Violino II comenta: “ah sim ótimo, você tem muita expressividade mesmo, só precisa organizar seu tempo para estudar”. Outro exemplo desta demonstração de boa auto estima foi ao final da aula quando ele acaba de tocar e comenta brincando com a profa.: “pronto, satisfeita?” A profa. comenta: “satisfeita...é... mas não 100%” (apontamentos sobre observação da aula da PROFA. VIOLINO II).

O Prof. Piano também demonstra bom relacionamento com os alunos. Ele gosta de os incentivar a estudar em casa, sempre perguntando sobre o assunto nas aulas, mas também os elogiando quando melhoravam em algo ou estudavam. Cada início de aula ele também fazia uma breve conversa para saber como eles estavam, mas não se prolongava muito para focar nas aulas. Durante as aulas percebe-se a preocupação do professor quanto a cobrança e responsabilidade do estudo de instrumento musical em casa. Aqui é interessante destacar um caso sobre interação com o aluno Marcos, calado e tímido. Em uma das aulas observadas, percebi que houve um momento de cobrança em sala que deixou o aluno sensivelmente abalado. Em conversa posterior comigo, o Prof. Piano comentou que o aluno é sensível, e existe até uma auto cobrança em relação aos erros, levando o professor a ser mais cauteloso nas cobranças. Ao mesmo tempo o Prof. Piano tem uma personalidade de comemorar e elogiar os alunos quando percebe melhoras e conquistas, assim como quando estudam reconhece os méritos alcançados por eles.

Embora existam situações como o caso do Gustavo, aluno de 11 anos com autismo já citado anteriormente, percebeu-se que há uma relação de afeto, sem medo de contato físico. No caso específico do Gustavo, o professor é bastante carinhoso e o aluno, em alguns momentos, demonstra afeto, encostando a cabeça no ombro do professor, pegando em seu braço. Penso que a atenção do professor com aluno teve que ser diferenciada por ser uma criança, autista, e iniciante no instrumento musical. Quando o aluno vai bem e toca algo proposto, o professor pede para ele bater na mão dele e sempre o motivando, cumprimentando: “aiii, muito bem, bate aqui”.

Então depois de ter percebido essas perspectivas de ensino dos professores através das aulas observadas faço algumas análises sobre como foi conduzida a pesquisa a partir dessa amostra e como foi percebido estas análises das aulas.

Sobre as estratégias de ensino dos professores utilizadas e delimitadas aqui nessa parte do texto foram levantados pontos como: integração entre aulas e conteúdo; estudo

aprofundado de música; cada música por aula; afinação, postura e técnica; alongamentos; separação dos conteúdos; repetição e variabilidade; sobre memorização; o uso do canto; partituras alternativas; apreciação musical; manutenção da interação e comunicação com os alunos. Uma análise a ser feita é que muitos desses pontos parecem ter relação com o ensino de música convencional, no entanto, existem diferenças no nível da perspectiva que é conduzido esses parâmetros e por isso é importante realçar essas particularidades. A meu ver, apesar de muitos parâmetros terem similaridades com o ensino convencional, e concluo que esta característica também não significa ser um ponto negativo de coincidência, as especialidades encontradas no ensino especial se relacionam ao aprofundamento sobre as relações com as deficiências encontradas e principalmente na questão do nível de maior dificuldade de aprendizagem dos alunos, e de maiores estratégias de ensino para resolver e lidar com essas dificuldades.

Por isso, apesar de nesse momento ter traçado um panorama mais geral das perspectivas sobre as estratégias de ensino dos professores da EEMJJ, percebidas nas observações das aulas, cabe salientar que as nuances do ensino e da individualidade no ensino relacionada a cada deficiência teve que ser diluída para atender aos objetivos propostos do trabalho, o da compreensão geral do ensino de instrumento musical. Esta abordagem metodológica foi escolhida a fim de conceber as principais características e concepções do ensino que é feito pelos professores, e as principais práticas de ensino de instrumento.

Como comentado sobre as estratégias de ensino, apesar do ensino especial aqui analisado ter características que convergem com o ensino convencional de instrumento musical é significativo falar que através das dificuldades encontradas em sala -na coordenação motora, no ritmo, a falta de resistência, no comportamento, e na falta de estudo em casa, dificuldades que apesar de parecidas com o ensino convencional possuem suas idiossincrasias - que quanto as estratégias e meios de ensino as principais diferenças nesses ensinos acabam sendo conduzidas pelo nível acentuado de certas dificuldades se apresentarem e de como administra-las para a aprendizagem dos alunos.

4.2.3 As concepções dos professores de instrumento

Perspectivas sobre as experiências vividas

As perspectivas dos professores em torno das experiências que têm vivido no ensino de instrumento na EEMJJ são cercadas por valorações sobre o processo desafiador e de constante aprendizagem sobre a vida em geral e suas práticas profissionais. Nesse sentido, os professores percebem sua atuação na escola como possibilidade de acúmulo de vivências profissionais que, ao mesmo tempo em que formam pessoas, também são formados por meio das interações promovidas.

Nesse sentido, quando perguntados sobre experiências vividas na escola que consideram como positivas, os professores apontam:

Quando eu entrei foi algo novo pra mim então foi bem desafiador e eu não fui preparado pra isso, então falando de mim como pessoa me ajudou a valorizar as coisas simples assim. Olhando não só a questão de música, observando a rotina deles, as dificuldades que os pais passam, a força de vontade, a persistência e a ideia de não desistir. E como instrumentista também me ajudou, as vezes a gente se cobra com um certo grau de perfeccionismo e isso nos desgasta intelectualmente e a gente vê que pra eles, até aquilo que é muito simples para a gente, pra alguns é muito difícil. [...] se a gente pensa que é simples, mas pra eles é uma conquista. Eu me alegro junto. Eu tenho consciência que aquilo é fácil para mim, mas eu sinto alegria quando eles conseguem, e cada um precisa se alegrar dentro do seu nível, pelas suas conquistas. Algo simples, mas que para ele fazer conseguiu vencer aquela barreira (PROF. PIANO, entrevista)

É bom se sentir importante e ver resultados nos meninos. Quando você vê a felicidade deles, não tem quem pague. A gente acha que não está fazendo nada na vida deles, mas, assim, eu posso dizer que meus alunos estão caminhando para coisas muito boas [...] (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

[...] a gente aprende muito com eles. A gente vem no intuito de ensinar a eles música e eles nos ensinam também uma forma diferente de ensinar; e também uma forma de ver a vida. A gente reclama muito da vida e quando chegamos aqui vemos obstáculos que eles conseguem ultrapassar, mesmo com a deficiência. Às vezes até com um esforço de pegar no arco por exemplo, eles tentam e tentam até que um dia conseguem. Isso é o maior reconhecimento e ensinamento que a gente tem, não é formar músicos tocando aqueles concertos, mas sabendo que a gente faz parte da vida deles [...] (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

Entretanto, as experiências vividas são percebidas como desafios a serem encarados com seriedade e responsabilidade, exigindo constante adaptação e compreensão das demandas e especificidades dos estudantes. Assim, quando perguntados sobre algumas dificuldades encontradas, os professores destacam:

[...] como professor você tem a responsabilidade de ter aquelas pessoas como alunos, se responsabilizar pelo aprendizado, desenvolvimento e o crescimento dela, é uma responsabilidade muito grande sobre você. [...] no início tive aquelas dificuldades em lidar com cada deficiência, de ter que conhecer as principais características, limitações...essa foi uma grande dificuldade e continua sendo porque eles chegam com uma coisa nova e você nem imaginava. Dificuldade de relacionamento um pouco, com alguns, aquela questão da empatia. Mas isso mais no início, tem alguns alunos que são bem resistentes a se relacionar e a confiar. Também tenho dificuldade de fazer a ler as partituras e eles tem uma certa resistência. [...] Também tenho algumas dificuldades em ensinar algumas técnicas por causa de algumas limitações deles mesmo, motora, principalmente os Down. De criar meios de ensino, eu tento me colocar no lugar deles. 'Se eu tivesse essa deficiência se eu tivesse esse problema. Como é que eu resolveria', e nem sempre é fácil, a pessoa tenta o máximo, até a tentativa ZA, e às vezes nem dá certo mesmo (PROF. PIANO, entrevista).

O que também dificultou foi quando não tinha experiência e não sabia o que dar; isso acabou sendo ruim, eu nem tinha experiência e nem fui atrás, só vim dar conta disso na universidade. Então negativo foi quando eu cheguei aqui, testando uma coisa, testando outra, passei dois anos, é tanto que já disse que tive alunos que eu tive que dizer que não dava mais [...] a dificuldade também é que eles não estudam em casa. Os pais não participam em casa. Além do estudo, eles faltam muito (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

E a maior dificuldade que sinto também é com a coordenação motora, as vezes conseguem tocar bem, mas com dificuldade de segurar o arco e tal (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

Principais desafios encontrados

Os principais desafios encontrados pelos professores estão fortemente relacionados à diversidade de demandas dos estudantes, associadas a outras questões como o estudo individual e o acompanhamento da família. Quando perguntados sobre pensamentos de desistência diante das dificuldades, os professores elencaram alguns aspectos importantes para a compreensão das dimensões mais desafiadoras na construção do seu processo de ensino.

O Prof. Piano explana sobre seu início na escola e a dificuldade de se relacionar com a criança autista e sobre o pensamento de desistência:

Minha maior dificuldade foi com Gustavo, porque no 1º semestre foi o único aluno autista que eu peguei, ai teve a dificuldade que ele não estava acostumado a manter uma certa regra de ensino de instrumento; ele estava acostumado só com as aulas de musicalização em conjunto, que ele ficava um pouco mais livre, ficava andando pela sala... Ai quando foi aqui ele teve essa dificuldade de ficar sentado, postura, as mãos... então foi isso aí... Eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista e ele era muito novo ainda e tinha algumas peculiaridades, e a avó dele me ajudou muito. A avó dele levou dois artigos para eu ler, indicou inclusive uma série americana

‘atypical’³¹ sobre o autismo. Eu assisti e li os artigos, aí mudou um pouco a minha visão, sabe. Ela percebeu que eu estava com uma certa dificuldade com ele, aí ela perguntou: ‘você já trabalhou, você sabe como lidar com crianças autistas?’ e então fui sincero com ela, eu disse: ‘olhe! Eu estou aqui, ainda está sendo uma experiência nova pra mim, está sendo um desafio, eu nunca trabalhei, mas eu estou disposto a ir atrás, a ler, a pesquisar’. E ao invés de ela ir contra ela me deu força. [...] No início eu pensei em desistir por conta disso, sabe, porque ele não conseguia ficar nem 10-15min na aula. E eu pensei em desistir de dar aula na escola, porque eu não podia desistir de um aluno e continuar com os outros, eu não tinha essa visão. Eu pensei assim que não ia conseguir e tal. Mas aí depois que eu tive essa experiência de assistir a série, essas coisas, minha visão mudou e comecei a aplicar algumas coisas no dia a dia com ele e aí eu percebi que as coisas acabaram acontecendo, ele foi respondendo e melhorando. Já toca com as duas mãos, de cor, então bem bacana (PROF. PIANO, entrevista).

A Profa. Violino I relembra que no início de sua entrada na escola como professora, nos primeiros anos, havia chegado a conversar com os pais de um aluno sobre a possibilidade de cessar as aulas por dificuldades:

Eu tive um aluno que era bem hiperativo, aí eu não conseguia dar aula para ele, é tanto que ele saiu, eu disse que não tinha condições, na época eu não tinha a experiência que eu tenho hoje, porque jamais eu hoje tinha dito o que disse pra aquele aluno, eu ia tentar indicar para musicalização, flauta doce, mas na época eu tinha a mente quadrada de violino de que ele tinha que fazer aquilo, porque ou ele se encaixava no que eu achava correto ou ele saía (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

A Profa. Violino II destaca a dificuldade de acompanhamento em casa como aspecto fundamental no aprendizado do instrumento:

Olha, na verdade eu digo ao responsável ‘tem que comprar um instrumento musical, tem que ter um acompanhamento em casa, senão não dá certo’. Mas teve um responsável que já veio dizendo que não tem tempo e tal ...porque pela deficiência em si, a gente poderia tentar, mas é mais pela falta de interesse, porque independente da deficiência, se não estudar não sai do canto, tem que estudar, porque frustra o aluno e frustra o professor por se sentir incapaz em não conseguir fazer com que a criança toque (PROFA. VIOLINO II).

O ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência e para pessoas sem deficiência

Quando perguntados sobre as principais semelhanças e diferenças de se ensinar instrumento para alunos com deficiência e sem deficiência, os três professores colocam seus

³¹ Série de episódios que conta a história de um jovem autista e sua rotina- *Netflix*.

posicionamentos através de suas experiências de ensinar instrumento para alunos especiais na EEMJJ, como fora da escola para alunos sem deficiência. Eles apontam alguns aspectos em comum sobre suas opiniões: os três comentam que no geral as semelhanças têm a ver com falta de estudo em casa; e a principal diferença está relacionada às questões intelectuais, de cognição e motoras.

O Prof. Piano comenta que a principal semelhança entre estes dois tipos de alunos são as justificativas para não estudar em casa:

E aí eu tento dar um choque de realidade com as pessoas típicas e dizer que dá tempo para estudar sim. Os especiais fazem a mesma coisa, só que o deles eu entendo que são um pouco mais compreensíveis as justificativas, por mais que eu sempre esteja estimulando para eles estudarem. É uma coisa que eu nunca desisto e eu percebo que quando eles estudam o rendimento deles é bem maior, por mais que para a gente seja uma coisa simples. E as diferenças, é a questão cognitiva mesmo, porque quando eu entrei para dar aula para crianças especiais, e era algo novo para mim, eu pensei assim quando fui entrar na escola: 'eu vou entrar lá pensando que estou dando aula para pessoas comuns, só que eu vou pensar em algo mais lento, vou mais passo a passo, e tal'. Só que não era só isso, era isso também, mas era muito mais além do que eu pensava (PROF. PIANO, entrevista).

A Profa. Violino I exemplifica as diferenças e semelhanças destacando o ensino de violino para os alunos com Síndrome de Down. Como ela comenta anteriormente, foram os de maior número no ensino de violino na escola desde que ela trabalha lá:

A semelhança que eu vejo é que os alunos com Down conseguem fazer o mesmo que os alunos comuns fazem, só que muito mais lento, eu tenho que ter muito mais paciência e repetir muito mais... Então, eles fazem o que eu proponho, mas claro que em ritmos diferentes (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

Além disso ela comenta também que os alunos especiais são mais fáceis de se convencer, que o que ela diz e pede eles não questionam muito, e os alunos sem deficiência costumam questionar. Contudo, ela acredita que tanto no caso dos alunos com deficiência como dos sem deficiência, existem aqueles com os quais é mais fácil trabalhar, como também outros sendo mais difíceis:

[...] tem um aluno que eu amo dar aula, uma pessoa para frente, apesar de que não acredito em energias, você vê que ele tem um vigor. E infelizmente tem alunos que não são assim, alguns tem uma energia negativa, parece que não vai para frente. Só que logico nós vemos o contexto, o contexto da família, dos pais, dos pais que estimulam ou não em casa os filhos. Que estudam em casa. E isto acontece tanto lá como aqui (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

Percebemos, que assim como o Prof. Piano, a Profa. Violino I também discute sobre a questão do incentivo e da relação da importância do estudo do instrumento em casa para a evolução no aprendizado:

Tem alunos que estudam muito pouco lá no projeto, até um certo tempo isso me estressou muito, mas eu comecei a ver que o foco deles não era esse, de tocar em orquestra, então eu diminui o ritmo. E tiveram alunos que desistiram, não sei se foi questão minha ou deles, mas desistiram. Uma coisa que eu acho muito importante, é que os pais que tem filhos com deficiência não desistem, eles persistem até o final, mesmo achando que não conseguem (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

Ela continua falando que por isso o ensino é difícil para os dois lados, de alunos especiais e comuns, mas diz que lá na escola especial apesar de achar que muitas vezes o trabalho não é bem reconhecido, principalmente na área de música, existe um ponto diferente e interessante. Ela diz que

[...] aqui, pelo menos eu tenho uma motivação de que estou fazendo algo diferente para a sociedade, para eles, e em benefício meu mesmo. [...] E acho que vai de cada professor, ser professor é uma responsabilidade muito grande, ter o poder da palavra...Não dá pra mudar o mundo, mas dá pra influenciar (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

Outros aspectos que ela fala é que às vezes usa repertórios iguais para os dois tipos de alunos, mas que para os alunos com Síndrome de Down acaba fazendo adaptações como: mudança de tonalidade (por exemplo quando tem muito bemóis tentar mudar para uma tonalidade com menos acidentes musicais), retirar ligaduras, entre outros aspectos. Além disso ela destaca que precisa trabalhar mais a pulsação, pois os alunos com Síndrome de Down não conseguem ter uma pulsação contínua,

A Profa. Violino II também comenta sobre a questão da principal diferença ser o aprendizado mais lento dos alunos especiais. No entanto ela realça a questão do entendimento de que, apesar disso, não significa que eles não possam aprender e que todos os alunos podem, mas em ritmos diferentes: “eu tento não ver nenhuma deficiência, por achar que eles são especiais eles não aprendem as coisas. Mas lógico que a gente percebe que mesmo se esforçando o aprendizado deles é mais lento” (PROFA. VIOLINO II, entrevista). A semelhança para ela então seria que todos são alunos e capazes de aprender a tocar, que todos são alunos.

A Profa. Violino II comenta que esta diferença de evolução no aprendizado acontece com todos os alunos, com deficiência ou não, realçando um ponto em comum com os comentários dos professores de Piano e Violino I. Outra diferença que ela vê é que os alunos

especiais tem uma memória muito boa, que o que eles aprendem não esquecem, diferente dos alunos sem deficiência que muitas vezes acabam esquecendo o que aprenderam.

A construção da prática no ensino de instrumento para pessoas com deficiência

Os professores apresentam uma perspectiva positiva em relação ao seu processo de formação prática no ensino de instrumento no contexto da EEMJJ. Eles percebem profundas mudanças em suas práticas como professores a partir das experiências vividas com as diversas demandas e necessidades dos estudantes.

O Prof. Piano destaca o desenvolvimento da paciência e das capacidades de lidar com imprevistos:

[...] como professor uma questão que mudou muito foi a parte da paciência, aumentou muito minha paciência. E eu já me considero bem paciente, mas com eles eu aprendi a ampliar isso aí, a questão da paciência, da compreensão da deficiência, e tal. Uma coisa que eu aprendi também foi improvisar; quando eu falo improvisar é lidar como os imprevistos, porque eles fazem muito isso com a gente, porque eles tocam para gente e quando chega a hora de tocar em público, quando chega a hora de um recital e vão tocar sozinhos, eles fazem de outra forma e você tem que lidar com isso, com os imprevistos... capacidade de se adaptar a situações, também considero que me ajudou muito (PROF. PIANO, entrevista).

A Profa. Violino I, relaciona as experiências práticas na EEMJJ com as reflexões empreendidas em seu curso de licenciatura, reafirmando a questão de mudanças de pensamentos através de sua entrada no curso e a consequente busca por novas metodologias de ensino:

[...] sim, a universidade me ajudou muito. Em questão de métodos. A gente vem de um conservatório que segue um método, que é o quê? Escala, arpejo, exercício de arco, repertório, e sempre mais focado naquele repertório que a gente vai tocar. E aí acaba entrando em um quadradinho, acaba sendo a mesma coisa, principalmente música erudita né. Só toca algo diferente quando é em casamento; porque até em orquestra mesmo, é dentro de repertório e técnica. Não digo que isso não seja importante para o instrumentista; é sim, mas tudo tem seu tempo né, ficar só naquilo você acaba excluindo muitas pessoas desse ramo musical (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

Sobre mudanças na sua metodologia a Profa. Violino II explana:

[...] é que assim, às vezes a gente chega com uma metodologia né; a questão da metodologia, e que muitas vezes a metodologia não surte efeito. Então a gente arranja outras formas de fazer com que aquela criança aprenda,

mesmo que mude a forma de falar, fazendo um ritmo diferente, uma música diferente, mudando um pouco a música (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

Estas reflexões quanto a mudanças na prática pedagógica ajudam a conferir valor sobre quais metodologias consideram significantes e identificar quais pontos podem ser melhorados, assim como reconhecer a mudanças que ocorreram em sua prática. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 17). Esta afirmação quanto as mudanças em suas práticas, também podem estar relacionadas a novas experiências que demandam novos esforços e com isso novas práticas.

Qualquer um que é que projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade. Os professores cujas competências disciplinares, didáticas e transversais são frágeis arriscam-se, no cotidiano, a perder o domínio de sua aula e tentam então desenvolver estratégias mais eficazes, aprendendo da experiência [...]por um lado, eles descobrem por ensaio e erro, não sem sofrimento, os conhecimentos elementares que poderiam ter construído durante sua formação profissional (PERRENOUD, 1999, p.6).

Essas perspectivas quanto a prática do professor reflexivo está relacionada ao que foi discutido no Cap. II sobre a questão da quebra de paradigmas e de *habitus* conservatoriais de forma a atender as necessidades também dos alunos. Contudo isso não significa abandonar metodologias antigas, ou selecionar apenas uma metodologia de ensino e excluindo outras, mas compete ao professor visualizar as condições que melhor atinjam aos objetivos dele e dos alunos, e por isso criar e recriar meios e testar possibilidades e se arriscar em novas ideias sem obrigatoriamente deixar ou mudar tudo o que havia construído de prática de ensino de música. Seria então um compilado de meios, de métodos antigos e testados e que deram certo, como também rever e recriar outros meios de ensinar.

Perspectivas sobre música e inclusão

Os professores apresentam perspectivas próximas em relação a música e a inclusão, com uma ampla visão sobre a inclusão, incorporando dimensões sociais diversas, como destaca o Prof. Piano:

Uma coisa é o que eu acho, que é o que eu espero e desejo, outra coisa é o que vai acontecer de fato e o que eu gostaria que acontecesse. A inclusão é importante, não só com pessoas com deficiência e tal, mas em todas as áreas, inclusão geral, questão de gênero e tudo, e deficiência não fica de fora (PROF. PIANO, entrevista).

Ainda, as demandas, necessidades e potencialidades dos estudantes aparecem no discurso dos professores como elementos fundamentais para a construção de espaços adequados e formação de profissionais devidamente preparados, bem como na formação da sociedade para lidar com tal público.

Nesse sentido, a Profa. Violino II e o Prof. Piano afirmam:

[...] Quando começou esse trabalho os alunos não tocavam estas coisas e hoje em dia estão tocando. Que as pessoas vejam isso, de não estarem escondidos, que eles possuem muitos talentos, mas que ficam escondidos, para mostrar para o mundo que realmente eles podem fazer (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

Mas olhando para o lado do bom senso, eu sou a favor é que eles merecem é que tenham um lugar bacana para estudarem, pessoas capacitadas para que eles possam vir a se desenvolverem, instrumentos a disposição, incentivo dos pais, do governo, de associações privadas, não importa... ou seja, meios que possibilitem com que eles cresçam. Se uma escola convencional não tem um espaço preparado para eles com profissionais capacitados, e a gente tem uma escola “alternativa”, digamos assim entre aspas, que seria a inclusão da inclusão, que é da inclusão e está mais preparada, é melhor eles irem para essa escola. Se vai ser incluindo no meio convencional ou no meio especial vai depender da questão, eu sou a favor que eles sejam incluídos, mas acho que não vai ter profissionais e estrutura, não tão cedo aqui no Brasil, mas a longo prazo (PROF. PIANO, entrevista).

Ao apresentarem suas expectativas sobre o futuro da educação musical inclusiva, os professores destacam aspectos amplos, relacionados a sociedade e ao campo da educação musical especial, e específicos, relacionados às suas experiências mais próximas, como: a mudança de visão da sociedade sobre a inclusão; a necessidade de ampliação das suas experiências pessoais e profissionais; a ampliação e melhoria de atuação da EEMJJ; e a mudança das perspectivas sobre a prática musical

Mas espero que seja uma coisa que a gente olhe como prioridade, principalmente as pessoas que estão de fora, a gente aqui dentro até olha e veste a camisa, a gente até luta para que venha a crescer, mas as pessoas que estão de fora olham e dizem: que bonito...E não é que elas sejam insensíveis, não é que sejam más pessoas, mas elas não passam por isso, não sabem a importância, não sabem a necessidade que é incluir uma pessoa com deficiência, e que são capazes. Mas eu sou a favor da inclusão, sou a favor deles em primeiro lugar. O que eu acho é que estamos engatinhando, e que vai ser em passos lentos, de se criar a conscientização de pessoas que não passam por isso no dia-a-dia. Uma coisa que eu pensei também é que as pessoas ficam muito surpresas quando você tem experiência com alunos especiais, e não era pra ser coisa de outro mundo. Se eu sou professor, tenho que ter experiência com esse tipo de aluno também (PROF. PIANO, entrevista).

[...] eu espero ter experiência com outras deficiências, para não ter experiência só com os Síndrome de Down. Mas eu espero que sempre possa buscar algo melhor para os alunos, porque vai depender de mim, porque sempre haverá desafios novos [...] eu penso e espero que a escola possa crescer, tenham novos professores, novos profissionais. [...] eu acho que o que mais dificulta é a visão de música erudita, a visão de nosso padrão. De tocar afinado, a performance... (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

[...] assim...a gente chega com a ideia de que nem todos vão aprender, então o que eu espero que as pessoas vejam que eles podem fazer a mesma coisa que a gente pode fazer. Lógico, com muita perseverança, que vai ser mais difícil, por conta de ter uma deficiência e ele tem que passar por isso para conseguir. Mas espero que o mundo veja que eles também podem fazer coisas que a gente também pode fazer, desde que dê oportunidade para mostrar; eu acho que é só uma ideologia de ter que todo mundo é igual. Só que as pessoas não acham isso (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

As interações nos processos de ensino: relação professor-aluno e integração familiar

Os três professores relatam que consideram ter uma relação boa com os alunos, e especificam suas personalidades relacionadas a esta relação entre eles. O Prof. Piano fala de seu início e de como acha que teve uma evolução de relacionamentos dentro lá da escola:

Se essa pergunta fosse feita no início eu considerava razoável para ruim. Porque eu era substituto e teve todo aquele lance de criar empatia e tal. Mas hoje eu considero muito boa, excelente. Não só com os alunos, mas também com os pais. Alguma dificuldade que o aluno está tendo em casa os pais chegam e fala, ou eu percebo algo na aula, eu chego nos pais e digo. Com os alunos eu procuro sempre pensar em ser um amigo em que o aluno possa chegar e ter essa liberdade sem receio e certo medo, mas mantendo uma barreira de respeito ne, e de cobrança e tal, para não ficar também aquela zona de conforto. No caso como eles são especiais a tolerância é bem maior. Entendo claro a deficiência de cada um deles (PROF. PIANO, entrevista).

A Profa. Violino I fala de sua personalidade e de seu jeito como professora e na relação com os alunos[...] *“é tranquilo, sou muito dada e bagunceira com eles, a nossa relação é muito boa. Extrovertida de dar abraço e beijo” (PROFA. VIOLINO I, entrevista).* Mas ela completa a fala dizendo que apesar de no geral ser boa a relação com os alunos, existe um aluno que acabou não se entrosando muito com ela, mas que isso é normal nas relações de professores.

A Profa. Violino II também tece comentários da relação com os alunos relacionada a sua personalidade pessoal, e completa dizendo que existem alguns alunos que são mais difíceis de lidar, mas geralmente por uma dificuldade relacionada a deficiência:

Eu acho que é boa a nossa relação, eu sou mesmo mais na minha, assim, fechada né. E eles geralmente são ao contrário, de abraçar, né, de beijar; então é um equilíbrio que fica aí, né, entre as duas partes. [...] Tem alguns alunos que tem algumas questões que são mais difíceis de lidar, mas daí eu fico pensando nisso e vou vendo que não é culpa dele, que é este problema que ele tem. E vou tentando levar de outras formas. [...] tudo de acordo com cada um. As vezes a gente esconde as coisas, e eles são muito sinceros, quando se incomodam, reclamam e falam. Alguns Down quando não querem fazer vão e dizem “não quero fazer”, são bem sinceros. Mas eles são tranquilos, eu acabo lidando bem com eles, meus alunos acabam sendo um pouco como eu também, mais calmos (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

Além disso discorrem sobre a questão do desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Tem aluno que quer saber o que está acontecendo, mas tem aluno que está satisfeito só com o básico, você diz: essa nota, essa e essa. Ele reproduz só aquilo que passa. Apesar que eu tento concordar de que o aluno não pode ter essa dependência, ele tem que buscar sempre a autonomia[...]E outra coisa que eu tenho em mente é que jamais eles vão ser 100% autônomos, até a gente tem dificuldade de autonomia. Mas eu sempre tento trazer essa ideia de autonomia, eles vão sempre precisar de mim mas é bom eles entenderem que eles podem também. Pegar uma partitura, pegar uma música e tentar encaixar as notas e tal (PROF. PIANO, entrevista).

No caso da Profa. Violino II que dá um exemplo sobre a autonomia dos alunos:

Logo no início da aula que eu comecei aqui, os meninos não tinham violinos, eles tocavam com os daqui. Na hora deles se apresentarem, o que acontecia, as vezes mandavam eu pegar nas mãos deles e eles não gostavam, eles gostam de ser independentes, eles têm consciência de que aqueles momentos são deles. Então o que busco nos alunos é que eles sejam independentes de certa forma (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

Outro aspecto destacado pelos professores é a necessidade de envolvimento dos pais no aprendizado dos alunos. Os três professores demonstram claramente suas opiniões quanto aos melhores resultados de aprendizagens dos alunos especiais serem dos alunos cujos pais demonstram um maior interesse e participação no processo de ensino e aprendizagem. É interessante notar a questão do estudo em casa e da participação e responsabilidade dos pais no processo de ensino do instrumento ter sido comentado não apenas neste aspecto, mas em outras questões anteriores. Tal ponto foi relatado entre os professores nas entrevistas mais de uma vez, percebendo-se que a questão do estudo em casa e participação dos pais é considerada importante para os professores na relação de ensino e aprendizagem dos alunos especiais.

Nesse sentido, o Prof. Piano e a Profa. Violino I destacam que:

[...] alguns pais são mais ativos, outros nem tanto. E os mais ativos você vê claramente o desenvolvimento do aluno na aula. Claro que também não é só isso, a gente sabe que tem alguns alunos que já tem uma pré-disposição para se desenvolver mais rápido. E já tem outros alunos que eu vejo que até estudam mas já tem uma certa dificuldade, pelo menos eles dizem que estudam. Mas isso contribui com certeza, não só para ele manter uma rotina que é muito importante, como também para ele pegar essa disciplina (PROF. PIANO, entrevista).

Antes no início era maior, eu fazia eles [os pais] entrarem, mas eu também percebi que atrapalhava mais com eles aqui dentro da sala, as vezes eles não querem obedecer porque a mãe está. Eu já tentei trazer o violino para as mães, para elas ensinarem em casa, mas não deu muito certo. E nem todos estudam em casa. E os que se saem melhor são os que estudam (PROFA. VIOLINO I, entrevista).

E a Prof. Violino II conclui novamente sobre a influência e incentivo dos pais nos estudos de instrumento musical dos alunos especiais:

[...] é muito importante, apesar deles [os pais] não terem essa consciência. O intuito da escola não é a musicalização, pelo menos o nosso de professores de instrumento, mas é fazer com que eles toquem e não só tirar o som de um instrumento. Mas alguns pais não têm essa consciência e não estudam com os seus filhos em casa. Acho que deveria ser melhor essa questão...Essa questão da aprendizagem e com os pais aqui dentro, vendo o que eles estão fazendo, pegando o que está fazendo e levando para casa, para que em casa eles fizessem a parte deles, teria um desenvolvimento bom, não teria comparação. Mas muitas vezes não existe, eles pensam que é só deixar o filho aqui, como mais uma terapia e pronto. Mas tem pais que se envolvem comigo, compram o violino, fazem aulas aqui e ainda estudam em casa. Eu acho assim, que se os pais mostrassem interesse pelo filho tocando, ele veria que aquele momento é dele, seria diferente, não haveria desestímulo (PROFA. VIOLINO II, entrevista).

Sobre a questão da permanência dos pais dentro da sala de aula, os professores também parecem considerar que existem alguns pais que ao entrarem na sala acabam distraindo os filhos, mas que por outra parte eles assistirem as aulas proporcionaria uma ajuda maior no estudo em casa junto do filho. E também é interessante perceber que as professoras de violino que usam e gostam do Método Suzuki já tentaram implementar a prática de violino com os pais também para que treinem em casa.

Os dados analisados nos mostram as perspectivas de ensino dos professores através de suas falas nas entrevistas como na relação de ensino observada em sala de aula. Estas perspectivas nos ajudaram a compreender como se caracteriza o ensino de instrumento musical na EEMJJ, e como os professores que trabalham lá a compõem.

O professor de música possuindo uma programação de ensino variada e flexível, que permite adaptações e modificações nos procedimentos planejados, é capaz de adequar o

ensino de música a critérios estipulados em função das características de seus alunos, e adaptar os procedimentos ideais para o desenvolvimento da aula, fazendo com que cada situação de ensino seja um caminho possível de ser transposto e um caminho do desenvolvimento e da integração do indivíduo com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de compreender como tem se caracterizado o ensino de música nas aulas de instrumento musical na Escola Especial de Música Juarez Johnson (EEMJJ) o estudo realizado possibilitou uma inserção no universo pedagógico e cultural dessa prática educativo-musical. A busca no desvelamento dos processos de ensino nesse campo gerou questionamentos e inquietações, resultando em reflexões, sobretudo, no entendimento do contexto social e cultural cuja tal prática musical insere-se.

A revisão de literatura evidenciou que os diversos trabalhos que compõem as pesquisas em educação musical especial nos programas de Pós-graduação no Brasil continuam em ascensão e que os temas abordados pelos pesquisadores contribuíram para o entendimento de como se caracteriza esta área de pesquisa dentro da área de Educação Musical. Além disso, a revisão de literatura nos fez conhecer as lacunas existentes no mapeamento dos trabalhos que vem sendo pesquisados na área, assim como seus principais temas trabalhados. Para esta revisão o tema do ensino de música para pessoa com deficiência acabou ganhando um destaque na quantidade de trabalhos existentes que descrevem sobre o ensino de música para pessoas com deficiência visual. Mas conclui-se que alguns tipos de deficiência ainda não foram abordadas nas pesquisas que surgem, e nem foram escolhidas como temas de trabalho, e valeria a pena avaliar como anda o ensino de música para as pessoas com deficiência em vários setores e a partir dos parâmetros de inclusão.

O referencial teórico adotado possibilitou um olhar ampliado quanto a historicidade, direitos das pessoas com deficiência, e a terminologia escolhida para esta pesquisa; assim como para as relações do ensino de música para pessoa com deficiência com algumas abordagens da Educação Musical como a abordagem sociocultural no ensino (ARROYO, 2000, 2002), a diversidade na música e no ensino de música (QUEIROZ, 2015), e o *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014). Estes pontos tentaram ser discutidos com o foco no ensino de instrumento musical, principalmente o *habitus* conservatorial, e serviram de base para as discussões erguidas durante o trabalho, fundamentando e ajudando a entender como vem sendo percebido pela autora este tipo de ensino, principalmente no Brasil. A partir dessas discussões foram construídas análises que fizeram parte da construção do pensamento sobre as relações dessas teorias com o campo de pesquisa estudado, o ensino de instrumento musical da EEMJJ e suas concepções de ensino.

Sobre a questão das leis e dos direitos analisados destaca-se a complexidade existente na diversidade de documentos que trabalham fatores de inclusão social e escolar, assim como direitos humanos de acessibilidade e outros. E por isso houve uma certa dificuldade em escolher e valorar quais documentos seriam mais importantes para serem destacados no texto. Além disso, a questão da definição quanto as terminologias também foi um ponto analisado e percebido com algumas divergências. Houve, em um momento da escrita da dissertação, uma reflexão quanto as diferenças de terminologias, como por exemplo na diferença e similaridade nos termos ‘pessoas com deficiência’ e ‘pessoas com necessidades especiais’. Estas reflexões me fizeram pensar como a EEMJJ é definida e quais as características de terminologias que melhor se encaixam a ela.

A descrição e definição quanto ao perfil da EEMJJ feitos no Capítulo III, nos ajudaram a entender como é caracterizado os pensamentos e concepções presentes na escola, e como ela se relaciona ao ensino proposto na mesma e através da perspectiva especial e inclusiva. É interessante notar como esta caracterização vem se juntar as discussões e reflexões sobre educação especial e educação inclusiva, analisando a questão do ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência e sua perspectiva musicoterapeuta na escola e nas expectativas dos pais; assim como mostrar que mesmo em uma escola especializada a inclusão pode estar caracterizada por interações sociais complexas e de meios a criar uma disponibilização quanto a um ensino que é excludente, e também difundir perspectivas de possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência no ensino musical.

As concepções de ensino mostradas pelos professores através de suas entrevistas e na interação em sala de aula com os alunos, no Capítulo IV, causaram análises da compreensão de como é caracterizado o ensino de música para a pessoa com deficiência através desses personagens que fazem parte de uma tarefa importante na escola, a de ensinar.

Essas concepções vieram aludir os meios e estratégias de ensino propostos, assim como os pensamentos que fundamentam as práticas dele. Conclui-se que apesar da EEMJJ ser uma escola exclusiva para pessoas com necessidades especiais, seu ensino em muitas perspectivas lembra o ensino que é feito em uma escola convencional de música, e de uma aula para alunos comuns (sem deficiência). Apesar de saber que existem meios de ensino que são parecidos a uma aula convencional de uma escola de música convencional, existem sim características que se diferenciam de forma consideravelmente importantes. Principalmente no que tange a diversidade de perfis de alunos e a compreensão de suas dificuldades acentuadas, assim como no entendimento dos professores em perceber que mesmo sem formação específica anterior sobre educação especial precisam lidar com a diversidade e com

a questão das adaptações pedagógicas; e que de forma mais marcante precisam ser mais maleáveis e compreender as necessidades e limites dos alunos da escola.

Sobre as análises das aulas dos professores essa parte foi considerada mais complexa de ser analisada, pela questão da diversidade de perfis de alunos com deficiências e definir as principais características que se repetiam e que eram percebidas de forma integrada. Entendi que fazer uma análise de forma a integrar e delimitar as estratégias de ensino nas aulas dos alunos com cada deficiência, e por prática de professor, demandaria um processo mais profundo de análise e a qual resolvi que não seria possível nesse trabalho. Por isso resolvi elencar as principais estratégias de ensino que mais chamaram a atenção e que representava as concepções de ensino dos professores.

É interessante ressaltar também como a pesquisa e a escrita da dissertação conjeturou em reflexões profundas sobre minha própria prática como professora da EEMJJ. Como por exemplo causando reflexões sobre o meu *habitus* conservatorial, e a aceitação de alguns deles. As discussões sobre *habitus* conservatorial me ajudaram também a entender que somos partes dos processos de ensino musical que nos originaram, e que tudo bem, nem tudo precisa ser desfeito de uma hora para outra. Assim como me trouxe reflexões quanto ao ensino adaptado. Gostaria de registrar que estas reflexões demonstraram melhoras na minha prática, e estes resultados só foram percebidos ao final do semestre letivo 2018.1, quando alguns pais e professores me deram retorno quanto as melhoras em minhas práticas e envolvimento na escola, assim como melhora na relação com alguns alunos.

Sobre os objetivos específicos alcançados os resultados nos mostram que através das análises das observações das aulas e das entrevistas dos professores e do coordenador conseguimos identificar e compreender as principais concepções e propostas de ensino instrumento musical na escola. Estas concepções demonstraram as estratégias de ensino, e os pensamentos dos professores quanto suas práticas de ensino, e suas interações com os alunos, além de suas concepções sobre ensino de música e inclusão. Através das análises podemos identificar e compreender alguns perfis de alunos da escola, percebendo suas potencialidades e necessidades, e compreendo que o ensino que é feito na escola é complexo demandando um ensino que abrace e proponha propostas significativas para cada aluno.

O trabalho traz, através das perspectivas e discussões sobre ensino de instrumento musical para pessoa com deficiência, reflexões quanto as possibilidades de desenvolvimento de potencialidades desses alunos, e cabe então lembrar do papel dos professores de música no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais como um facilitador de uma gama de orientações que proporcionem aos alunos um crescimento, e que para isso acontecer os

professores possam trabalhar e refletirem sobre seus *habitus* musicais que podem ou não serem revistos e mudados objetivando um ensino significativo.

Os dados analisados ressaltam que dentro do ensino musical especial existem pontos a serem encarados como positivos, assim como de dificuldades. E que é preciso discutir de forma real propostas de ensino de música para estes alunos, propostas estas que estejam coerentes com as necessidades dos alunos. E que é preciso existir equilíbrio entre um ensino com perspectiva de desenvolvimentos técnicos, e um ensino onde o foco são apenas as melhoras sociais. Um ensino onde não seja preciso anular ou precisar escolher entre práticas de performance, de ensino de instrumento musical, de ensino de música e educação musical assim como de propostas musico-terapêuticas. Mas que o ensino de música para estes alunos seja repleto de pontos onde possam contribuir para o crescimento dos mesmos, agrupando diferentes meios de ensino de música.

Acredito que este trabalho pode trazer ponderações acerca das possibilidades de aprendizado da música para pessoas com deficiência, ajudando a entender algumas peculiaridades e idiosincrasias do ensino de música em um contexto específico de Educação Musical Especial. Entendo que este tema é de relevância para refletir e difundir a discussão acerca da transversalidade, inclusão social e diversidade no ensino de música.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.5, p. 13-20, 2000.

_____. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiania. Anais...Goiania: EMAC/UFG, 2002, p. 18-29.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDO, Sérgio Figueiredo. **A música na educação de pessoas com deficiência visual: uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BOGAERTS, Jeanine. **Educação musical na diversidade: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino**. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música do Centro de Letras e Artes, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BONILHA, F.F.G. **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores**. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Do toque ao som: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 280 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BORDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. Ed. 4. Campinas: Papyrus, 2014.

BRASIL, 2008. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 17 de janeiro de 2019.

BRASIL, 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, acesso em: 20 de janeiro de 2019.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. **Os desdobramentos do ensino de música no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual: um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ)**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CUCCHI, Kátia Daniela. **Software Musibraille: a interface entre educador leigo em Musicografia Braille e educando cego.** 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana de. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. *REVISTA DA ABEM*, | v.24 , n.36 , p. 36-54,. Londrina, jan.jun 2016.

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

_____. (Org.) *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 2002-2005.* Rio de Janeiro: Unirio/PPGM, 2006a.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da Abem*, n.15, p. 11-26, set. 2006b.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 95-111, mar. 2007.

FERREIRA, I. M. C. **A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com necessidades educativas especiais:** perspectiva dos professores do 1º Ciclo e de Educação Especial. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus, set. 2012.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. **A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009.

FREIRE, Paulo. A educação e o processo de mudança social. *Educação e mudança.* RJ. Terra e Paz, 1979.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. *HODIE.* Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003, N°1/2, p.35-43.

_____. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008a.

_____. **A “Abordagem PONTES” no Ensino de Instrumento:** três estudos de caso. Salvador - BA: Tese de Doutorado em Música – Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2008b.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para

promover o desenvolvimento de indivíduos. *Revista do centro de educação*, UFSM, v. 8, n.º2, p. 1-5, 2003.

KEENAN JÚNIOR, Daltro. **Trajatória acadêmica de alunos com deficiência visual:** um estudo com egressos da graduação de música. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2017.

KUNTZE, Vívian Leichsenring. **A relação do surdo com a música:** representações sociais. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de PósGraduação em Música do Centro de Artes de Florianópolis, 2014.

LACORTE, Marisa. Crer e Ser significam: crescer. In: LOURO, Viviane (Org.). *Música e inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Som, 2016. p. 21-30.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOURO, Viviane. **As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado: Unesp, 2003.

_____. Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. 2005a. Disponível em: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/>. Acesso em: 24 nov. 2009.

_____. *Educação musical e musicoterapia frente a pessoa com deficiência*. 2005b. Disponível em: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Educação musical e o aluno com deficiência: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas. 2005c. Disponível em: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e Educação: Série diálogos com o som. Ensaios*. vol. 2. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 33-49.

LOURO, Viviane (Org.). *Música e inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Som, 2016.

_____. Desconstruir...repensar...incluir. In: LOURO, Viviane (Org.). *Música e inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Som, 2016. p. 33-47.

MAGALHÃES, Liana Arduino de. **O desenvolvimento musical e a interação de alunos surdos em uma escola regular de ensino:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Música)- apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MALHEIROS, Ozani Pereira de Oliveira. **Musicografia Braille:** estratégias e recursos para formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual. Dissertação

(Mestrado em Música) -Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa- PB, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Soc.* São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN:** questões de acessibilidade curricular e física. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN,2011.

MELO, Marcos Welby Simões. **Ensinando música para deficientes visuais:** da educação complementar à pretendida profissionalização. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MELO, Marcos Welby Simões. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula.** 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2014.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. *In: Anais do VIII encontro de pesquisa em educação- III congresso internacional trabalho docente e processos educativos.* Universidade de Uberaba, Uberaba, set. 2015.

NASCIMENTO, Thaís Vieira do. **Compreensão da vivência musical de alunos com necessidades educativas especiais** - uma pesquisa-ação no espaço oficinas- espaço terapêutico e educacional -Uberlândia, MG. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música na Contemporaneidade - Programa de PósGraduação *Strictu Sensu* da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares). *Revista da Abem*, n. 4, p. 61-98, set.1997.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,XIV, Belo Horizonte, *Anais...*, 2006.

_____. *Pontes educacionais em Música.* Salvador: Ed. P&A (no prelo), 2008.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. **Articulações pedagógicas em Música:** reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. *Claves*, UFPB, n.6, p. 70 a 83, 2008.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem:** um estudo exploratório. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Música da UFMG, Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

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.

ORTIZ, Renato. Introdução: a procura de uma sociologia da prática. In: BORDIEU, Pierre. *Pierre Bordieu: sociologia*. São Paulo: ÁTICA, 1983, p. 7-36.

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

PENNA, M. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan/jul 2014.

PINHEIRO, E.M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Rev Latino-americana de Enfermagem*, setembro-outubro2005, 13(5), p. 717-722.

QUEIROZ, L. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Claves*, n. 2 , Novembro de 2006 , p. 87 – 98.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e Educação: Série diálogos com o som. Ensaios. vol. 2*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215.

RIBEIRO, Ricardo Soares. **O ensino e aprendizagem da música para deficientes visuais na Escola Especial de Música Juarez Johnson**. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Setembro de 2011.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, v. 7, n. 2, jul. – dez. 2005, p. 305-322.

RODRIGUES, Marcelo Inagoki. **As ideias pedagógico-musicais de Shinichi Suzuki e sua aplicação na Educação Inclusiva**: um relato de experiência em Petrópolis com três alunos de violão heterogêneos no tocante às suas acuidades visuais. 2012. 217 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, C. E. As práticas em educação musical especial: possíveis contribuições da musicoterapia. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...*Campo Grande: 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que tem deficiência? Matéria publicada no livreto *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOBREIRO, Andréa Peliccioni. **Compreensão musical de adolescentes surdos: um estudo exploratório.** Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e Inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2010.

SOUZA, Leonardo Limongi de. **Música e deficiência: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa 2017.

SUZANO, Cátia. Diálogos entre Educação Musical e Musicoterapia. In: LOURO, Viviane (Org.). *Música e inclusão: múltiplos olhares.* São Paulo: Editora Som, 2016. p. 81-97.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15,7-10, set. 2006.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Salvador, 2008.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Música)- Programa de Pós Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – *Campus* de São Paulo, São Paulo – SP. 2014.

QUINTANILHA, José Carlos. **Uma proposta de oficina de música para alunos com deficiência visual-** construção de instrumentos musicais e performance. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Rio de Janeiro, 2013.

ULHÔA, Martha (Org). Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música-ANPPOM*, ano 4, n. 4, p. 80-94, ago. 1997.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44), p.141-150, maio/ago. 2004.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 89-104, jul/dez. 2015.

APENDICES

Roteiro de entrevista semiestruturada para o coordenador da EEMJJ

- Sua relação de coordenador da escola, breve histórico.
- Quais os objetivos da escola.
- De que forma você vê o ensino de música e inclusão social aqui dentro da escola
- Quais as diferenças de uma escola de música especializada e um conservatório/escola de música.
- Sobre o envolvimento e expectativas dos pais quanto ao ensino da escola e o aprendizado do filho.
- Sobre a formação dos professores, e suas adaptações na escola.
- Sobre o desenvolvimento musical dos alunos.
- Estrutura da escola.
- Comente as principais dificuldades enfrentadas.
- Comente os principais pontos positivos.
- Na sua opinião o que poderia ser melhorado.

Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores de instrumento musical da EEMJJ

Formação e identificação

- Qual é a sua formação? (principais cursos que você fez e os principais professores com quem estudou)
- Conte-me um pouco sobre sua experiência como músico? (Toca há quanto tempo? Grupos que tocou.
- Agora conte-me um pouco sobre sua experiência como professor de instrumento. Você leciona há quanto tempo? Quais foram os lugares em que você deu aula? (aula particular, em escola especializada, e outros).
- Há quanto tempo você dá aulas para pessoas com deficiência?
- Você teve alguma orientação anterior sobre a educação especial? como foi o início?
- Você dá aulas de instrumento musical para pessoas sem deficiência? Comente quais as principais diferenças e semelhanças entre ensinar para pessoas com deficiência e sem deficiência.
- Quais os tipos de deficiências que você se deparou dando aula de música?

Estratégias e Concepções de Ensino

- Você tem uma estrutura (metodologia) de aula que costuma usar com frequência? Com uma forma específica de começar, desenvolver e terminar a aula?
- Como você costuma planejar suas aulas?
- Como é escolhido o repertório?
- Sobre a leitura de partituras, onde e quando deve ser introduzida, na sua opinião?
- Como você trabalha o desenvolvimento técnico dos seus alunos?
- Como é sua relação com seus alunos?
- Você utiliza algum método específico? Algum livro didático? uso de partitura? Outros materiais bibliográficos? Em qual situação você costuma utilizá-los?
- Você utiliza outros materiais didáticos, como CDs, DVDs, computador etc?
- Como você vê o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos?

Concepções mais gerais de ensino

- Quais são as experiências positivas que você tem vivido no ensino de instrumento para pessoas com deficiência?
- Quais são as principais dificuldades que você tem encontrado para trabalhar o ensino de instrumento para pessoas com deficiência?
- O que você espera que mude nos próximos anos em relação a educação musical especial?
- O que você acha que mudou em sua prática com a experiência da educação musical para pessoas com deficiência?
- Você tem algo mais para acrescentar? Fique à vontade.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE AVALIAÇÃO ESCOLA ESPECIAL DE MÚSICA JUAREZ JOHNSON

NOME: _____
 END.: _____
 NASCIMENTO: _____ / ____ / ____
 NATURALIDADE: _____
 QUADRO _____ CLÍNICO: _____

FILIAÇÃO/RESPONSÁVEL: _____

TELEFONE: _____
 EMAIL _____

COMO VOCÊ CONHECEU A ESCOLA?

- TV
- INTERNET
- REVISTA/JORNAL
- INDICAÇÃO DE AMIGOS

O INTERESSADO JÁ FREQUENTOU AULAS DE MÚSICA? SIM NÃO

POSSUI ALGUM INSTRUMENTO MUSICAL? SIM NÃO

EM QUE HORÁRIO PRETENDE SE MATRICULAR? MANHÃ TARDE

COMO ELE SE RELACIONA COM MÚSICA?

- NÃO DEMONSTRA INTERESSE
- REAGE AOS ESTÍMULOS MUSICAIS
- DEMONSTRA INTERESSE E CURIOSIDADE
- DEIXA CLARA A VONTADE DE TOCAR ALGUM INSTRUMENTO

COMO ELE REAGE COM AS PESSOAS?

- BAIXA INTERAÇÃO SOCIAL
- COM AGRESSIVIDADE
- COM TIMIDEZ
- SOCIALIZA-SE NA MEDIDA EM QUE SENTE À VONTADE
- BOA SOCIALIZAÇÃO

POSSUI ALGUM COMPROMETIMENTO VISUAL? SIM NÃO

POSSUI ALGUM COMPROMETIMENTO AUDITIVO? SIM NÃO

A Escola Especial de Música Juarez Johnson submete aqueles que desejam fazer parte da escola a um processo de avaliação pedagógica realizada por uma equipe multiprofissional devidamente qualificada. Não cabe aos nossos profissionais realizar avaliação clínica. O

responsável deve apresentar documentação informando a situação clínica do interessado. Para o preenchimento da vaga será levado em consideração o diagnóstico realizado pela nossa equipe avaliadora, bem como a disponibilidade dos horários da escola. O requerente, após a realização do processo avaliativo, será encaminhado à lista de espera, à matrícula imediata ou a uma nova avaliação.

Ass. do Responsável

ANEXO 2**FICHA DE MATRÍCULA 2018.1**

Musicalização () Piano () Violino () Violoncelo () Música I ()

DADOS DO ALUNONome: _____ Idade: _____ Data de nasc:
__/__/__Endereço:
_____Telefones:

Nome _____ da _____ mãe:

Nome _____ do _____ responsável:

Diagnóstico:
_____Contato de emergência (fora o _____ responsável):
_____**CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS**Qual atividade que mais gosta de fazer?
_____Demonstra interesse por atividades que envolvam músicas?

Brinca bem sozinha? Sim () Não ()

Brinca bem em grupo? Sim () Não ()

Tem preferência por brincar sozinha ou em grupo? _____

Ouve/ Lê Histórias? Sim () Não ()

Assiste televisão? Sim () Não ()

MARQUE AS CARACTERÍSTICAS QUE DESCREVEM MELHOR A CRIANÇAFeliz () Quieta () Carinhosa () Agressiva () Impaciente () Dorminhoca ()
Preguiçosa () Amiga () Atenta () Ansiosa () Autoritária () Bem humorada () Tímida ()
) Agitada () Insegura () Dependente () Medrosa () Falante ()Teimosa () Intuitiva () Alegre () Autônoma () Impulsiva () Sensível ()
Observadora ()**FICHA DE SAÚDE**Toma algum medicamento? Sim () Não ()
Qual? _____Qual _____ horário?
_____Já fez alguma cirurgia?

Já teve
convulsões? _____

Tem asma? _____

É alérgico (a) _____ a
que? _____

Dorme bem à noite? Sim () Não ()

Já teve distúrbio de sono? Sim () Não ()

Possui plano de saúde? Sim () Não () Qual?

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, ciente das normas que regem esta escola, estou de acordo com as propostas e objetivos pedagógicos, comprometendo-me a colaborar, juntamente como toda a equipe, para seu funcionamento e obtenção de resultados. Cabe aos pais manter seu cadastro atualizado, cumprir com seus horários e evitar faltas injustificadas, que não poderão ultrapassar 15% do total de aulas previstas.