



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Juliane Riboli Corrêa**

**NARRATIVAS DE UM CAMINHAR PARA SI COM OS OUTROS:  
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS INCLUSIVAS JUNTO A UM GRUPO  
DE ESTUDANTES DE MÚSICA**

**Santa Maria, RS  
2018**

**Juliane Riboli Corrêa**

**NARRATIVAS DE UM CAMINHAR PARA SI COM OS OUTROS: EXPERIÊNCIAS  
FORMATIVAS INCLUSIVAS JUNTO A UM GRUPO DE ESTUDANTES DE MÚSICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/ RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Santa Maria, RS  
2018

Corrêa, Juliane Riboli

Narrativas de um caminhar para si com os outros:  
experiências formativas inclusivas junto a um grupo de  
estudantes de música / Juliane Riboli Corrêa.- 2018.  
240 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2018

1. Música 2. Inclusão 3. Experiências Formativas 4.  
Narrativas I. Louro-Hettwer, Ana Lúcia de Marques e II.  
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Juliane Riboli Corrêa. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: julianeribolicorrea@yahoo.com.br

Juliane Riboli Corrêa

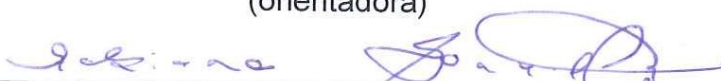
**NARRATIVAS DE UM CAMINHAR PARA SI COM OS OUTROS: EXPERIÊNCIAS  
FORMATIVAS INCLUSIVAS JUNTO A UM GRUPO DE ESTUDANTES DE MÚSICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/ RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

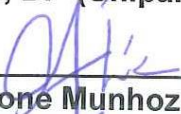
**Aprovado em 24 de agosto de 2018:**



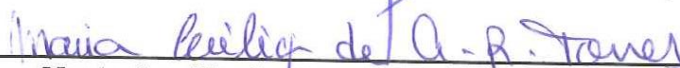
**Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> (UFSM)**  
(orientadora)



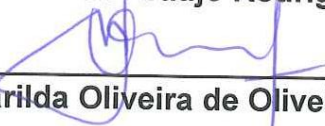
**Adriana Bozzetto, Dr<sup>a</sup> (Unipampa Campus Bagé)**



**Maria Alcione Munhoz, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**



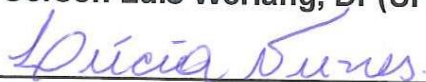
**Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres, Dr<sup>a</sup> (IPA)**



**Marilda Oliveira de Oliveira, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**



**Gerson Luis Werlang, Dr (UFSM)**



**Lucia de Fatima Royes Nunes, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018

## RESUMO

### **NARRATIVAS DE UM CAMINHAR PARA SI COM OS OUTROS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS INCLUSIVAS JUNTO A UM GRUPO DE ESTUDANTES DE MÚSICA**

AUTORA: Juliane Riboli Corrêa

ORIENTADORA: Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Linha de Pesquisa 4 (LP4), Educação e Artes, Grupo NarraMus e teve como objetivo geral investigar como experiências formativas de inclusão construídas em um grupo de formação com estudantes de Música pode potencializar a construção de paradigmas e práticas inclusivas. O aporte metodológico, fundamentou-se na pesquisa-formação, fundamentada em Josso (2004, 2010a, 2010b), articulada às narrativas dos participantes da pesquisa que foram registradas através das discussões em aula, com diários de aula, filmagens e gravações de voz. Para analisar os dados obtidos na pesquisa a pesquisadora intitulou a análise de “encruzilhar caminhos”, pois procurou ser fiel ao caminho que cada participante percorreu, cabendo-lhe discorrer a respeito de suas narrativas e construções. No decorrer do trabalho, alguns autores subsidiaram as discussões, dentre eles Benjamin (1994), Abrahão; Passegi (2012), Delory-momberger (2006, 2012), Mantoan (1997, 2004), Carvalho (2002, 2004), Louro (2004, 2013), Brito (2003). Os participantes da pesquisa foram um grupo de 25 alunos do curso de Música da UFSM, os quais se matricularam em uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG) nos dois semestres do ano de 2017. Formou-se um grupo que construiu aprendizagens, reflexões e práticas inclusivas a partir de experiências anteriores e presentes. Dentre muitos aprendizados, evidencia-se que a inclusão é uma resposta à exclusão e é uma constituição humana, vindo de dentro para fora. A Música, com todas as suas qualidades como área do conhecimento, potencializa não só o desenvolvimento humano, como também corrobora para que esta humanidade necessária à inclusão seja acionada sob diversas formas. Portanto, esta experiência formativa nos certifica de que a Música potencializa a inclusão de todos em suas diferenças e igualdades.

**Palavras-chave:** Música. Inclusão. Experiências Formativas. Narrativas.

## ABSTRACT

### NARRATIVES OF A WALK TO YOU WITH OTHERS: INCLUSIVE TRAINING EXPERIENCES TO A GROUP OF MUSIC STUDENTS

AUTHOR: JULIANE RIBOLI CORRÊA  
ADVISOR: DRA ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER

This work is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE), Federal University of Santa Maria (UFSM), Research Line 4 (LP4), Arts and Education, NarraMus Group and had as general objective: to investigate as formative experiences of inclusion built on a training group with Music students can enhance the construction of inclusive paradigms and practices. The specific objectives were: to understand how a music students formation group, mediated by inclusive experiences, constitutes a learning device; understanding students perceptions about inclusive education and practices; research the ways to enhance the inclusion from work with Music. As a methodological contribution, I bring the research-formation, based on Josso (2004, 2010a, 2010b), articulated to the narratives of the research participants that were recorded during class discussions, with class diaries, filming and voice recordings. In order to analyze the data obtained in the research, I elaborated a differentiated form, which I called "cross paths", because I tried to be faithful to the path that each participant went through, and it was up to me to discuss their narratives and constructions. In the course of the work, I spoke with many authors, among them I cite some as Benjamin (1994), Abrahão; (2012), Delorymonberger (2006, 2012), Mantoan (1997, 2004), Carvalho (2002, 2004), Louro (2004,2013), Brito (2003). The research participants were a group of 25 students from the UFSM Music course, who were enrolled in a Complementary Discipline of Graduation (CDG) in the two semesters of the year 2017. We formed a group that built learning, reflections and inclusive practices from our past and present experiences. The conclusion that is reached is that inclusion is a response to exclusion and is a human constitution, coming from the inside out. Music, with all its qualities as an area of knowledge, not only enhances human development, but also confirms that this humanity necessary for inclusion be triggered in different forms. Therefore, this formative experience certifies to us that Music enhances the inclusion of all in their differences and equalities.

**Keywords:** Music. Inclusion. Formative experiences. Narratives.

*Dedico este trabalho ao meu pai Antonio Riboli e ao meu irmão Geovane Riboli. Meus amados que se despediram de mim durante o percurso desta pesquisa. É uma forma de homenageá-los e manter nosso amor para sempre vivo.*

*“Nesta longa estrada da vida  
Vou correndo e não posso parar  
Na esperança de ser campeão  
Alcançando o primeiro lugar  
Na esperança de ser campeão  
Alcançando o primeiro lugar*

*Mas o tempo cercou minha estrada  
E o cansaço me dominou  
Minhas vistas se escureceram  
E o final da corrida chegou...”*

*Esta canção marcou nossa vida em família, mas está equivocada...  
a corrida nunca acaba para quem ama!*

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão é uma das virtudes humanas que me é mais cara e rara. Agradeço...

A ti, meu Deus e a minha Mãezinha do Céu, pela oportunidade de estar aqui, na escrita desta tese.

A Meus pais, que com toda sua dificuldade financeira e de formação, criaram seis filhos com esmero e ética.

A Minha filha, por ser a razão de tudo pelo que luto e faço.

A Meu esposo, pela parceria, compreensão, amor e carinho a mim dedicados.

A Meus irmãos, por serem meu alicerce e porto seguro nas estradas de minha vida.

A Cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, por existirem.

A Minhas amigas queridas de longa e curta data que me apoiam e me escutam.

A Minhas colegas de trabalho pela solidariedade e parceria.

A Minha orientadora por todas as risadas, orientações e caminho percorrido juntas.

Às queridas professoras e ao professor desta banca, por me permitirem estar com vocês e aprender com sua sabedoria. Obrigada por serem exemplo e inspiração.



*EM TODAS AS TESES QUE LI, HÁ UMA EPÍGRAFE QUE A INICIA  
CITANDO ALGUM PENSADOR. TRAGO PALAVRAS DO GRANDE  
PENSADOR QUE FOI MEU PAI. ESTÁVAMOS NO HOSPITAL, DIA  
DO MÉDICO. ELE, JÁ QUASE SEM VIDA, PEDIU-ME PARA  
FAZERMOS UMA HOMENAGEM AO SEU MÉDICO. PEGUEI O  
VIOLÃO E ELE ESCOLHEU HOMENAGEÁ-LO COM A MÚSICA “EU  
TENHO TANTO PRA LHE FALAR”, DE ROBERTO CARLOS, UMA  
GARRAFA DE VINHO E CHOCOLATES. O MÉDICO ENTROU,  
CANTAMOS, EMOÇÃO DO MÉDICO, PALAVRAS CARINHOSAS.  
NO FINAL, MEU PAI LHE DIZ: “ DOUTOR, EU LHE CHAMO ASSIM,  
DE DOUTOR, PORQUE LHE ADMIRO DEMAIS E LHE SOU GRATO.  
MAS O SENHOR NÃO É DOUTOR. DOUTORA SERÁ A MINHA  
FILHA. ESTÁ QUASE NO FIM DO DOUTORADO. SERÁ DOUTORA  
EM EDUCAÇÃO, MAS JÁ É DOUTORA DO AMOR E DA VIDA”.*  
*OBRIGADA, MEU PAI, POR TUDO!*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminho ilustrativo do percurso realizado .....	17
Figura 2 – Mosaico .....	42
Figura 3 – Demonstrativo de histórico acadêmico .....	78
Figura 4 – Encruzilhada da formação de pessoas incluídas e inclusivas .....	137
Figura 5 – Encruzilhada da teoria à prática .....	198

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 –	1º Aninho .....	96
Foto 2 –	Família .....	97
Foto 3 –	Minha primeira gaita .....	99
Foto 4 –	Coral .....	100
Foto 5 –	Livro Caminho Suave .....	101
Foto 6 –	Coral 1 .....	103
Foto 7 –	Coral 2 .....	105
Foto 8 –	Grupo de jovens .....	106
Foto 9 –	Turma de autistas .....	108
Foto 10 –	Parte da banda .....	109
Foto 11 –	Turma de música .....	111
Foto 12 –	Última turma da Educação Infantil .....	112
Foto 13 –	Primeiro dia de nossa filha em casa .....	112
Foto 14 –	Filha .....	113
Foto 15 –	Pipa .....	114
Foto 16 –	Saltimbancos .....	115
Foto 17 –	Turmas de Educação Musical UFSM .....	115
Foto 18 –	Pacto .....	116
Foto 19 –	Último casamento tocado .....	116
Foto 20 –	Eu .....	117

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Matrículas dos alunos na escola regular .....	161
---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações .....	26
Quadro 2 – Artigos na Revista da ABEM.....	38
Quadro 3 – Revista de Educação Especial UFSM .....	39

## LISTA DE SIGLAS

- ACNUR** – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CONARE** – Comitê Nacional para os Refugiados
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- DCG** – Disciplina Complementar de Graduação
- EF** – Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EM** – Ensino Médio
- FEISMA** – Feira Industrial de Santa Maria
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IFF** – Instituto Federal Farroupilha
- ISA 2000** – Instituto Sócio Ambiental
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- ND** – Narrativas do Diário
- NEPES** – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Especial
- NO** – Narrativas Orais
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- P\_** – Nomenclaturas dos Participantes da Pesquisa
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- RS** – Rio Grande do Sul
- T1 e T2** – Totalidade 1 e Totalidade 2
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>A JORNADA</b> .....	15
<b>2</b>	<b>O CAMINHAR SE FAZ</b> .....	41
2.1	O INÍCIO DO PERCURSO.....	43
2.2	O TRAJETO DA PESQUISA-FORMAÇÃO.....	44
2.3	OS SINAIS NO CAMINHO: NARRATIVAS.....	51
2.4	OS QUE ANDARAM COMIGO... UM GRUPO DE FORMAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS.....	56
2.4.1	Os alunos do primeiro semestre.....	56
2.4.2	Os alunos do segundo semestre.....	60
2.4.3	Narrativas de um grupo que se constitui.....	64
2.5	“ENCRUZILHANDO”.....	68
<b>3</b>	<b>A INCLUSÃO... UMA ROTA</b> .....	73
3.1	AS VEREDAS DA VIDA ACADÊMICO-PROFISSIONAL.....	73
3.1.1	O atalho da integração à inclusão.....	74
3.2	A INCLUSÃO COMO VIA DE PRÁTICAS DOCENTES E SOCIAIS.....	82
<b>4</b>	<b>NARRATIVAS DE MEU ANDAR MUSICAL</b> .....	95
<b>5</b>	<b>OS RUMOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL</b> .....	119
5.1	CAMINHAR PARA SI, COM O OUTRO... A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO.....	119
5.2	TRILHANDO A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL.....	126
5.2.1	Licenciatura em Música.....	130
5.2.2	Música Bacharelado.....	133
5.2.3	Música e Tecnologia.....	133
<b>6</b>	<b>“HÁ COISAS EM QUE SOMOS IGUAIS, MAS QUE NOS TORNAM DIFERENTES PELO CAMINHO QUE PERCORREMOS”</b> .....	139
<b>7</b>	<b>“A INCLUSÃO VEM EM RESPOSTA À EXCLUSÃO. NESSE PROCESSO HÁ UM SOFRIMENTO QUE ALCANÇA OS QUE SÃO EXCLUÍDOS”</b> .....	151
<b>8</b>	<b>“PESSOAS DIFERENTES, ESPECIAIS POR VÁRIAS RAZÕES”</b> .....	159
<b>9</b>	<b>“HOJE A GENTE TEM ESPAÇO PARA TODOS NO MUNDO”</b> .....	171
<b>10</b>	<b>“A MÚSICA REPRESENTA UMA POTÊNCIA PARA PROMOVER A INCLUSÃO”</b> .....	185
<b>11</b>	<b>“NOVAMENTE CAMINHANDO... E OUTROS NOVOS E VELHOS, UNIRAM-SE A MIM! SOU GRATA!”</b> .....	201
<b>12</b>	<b>A TRAJETÓRIA DA TEORIA PARA PRÁTICAS... E QUE PRÁTICAS!</b> ....	203
12.1	OS RUMOS QUE A VIDA NÃO CANSA DE ENCRUZILHAR... ESCOLA ANTONIO FRANCISCO LISBOA.....	203
12.2	RUMO À ALDEIA INDÍGENA... NOVA EXPERIÊNCIA FORMADORA.....	215
<b>13</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	225
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	229

## 1 A JORNADA...

*O início da jornada se faz no instante em que começo a escrever estas palavras. O caminhar com os outros em direção a mim mesma acontece como tentativa desta narrativa inicial, os primeiros passos a percorrer de um caminho de desvelamento de mim, dos outros e das histórias de vida e formação narradas nesta pesquisa. Esses primeiros passos do caminho são determinantes, pois exigem decisão, opção pelo trajeto, por quem me acompanha e de que forma o percurso será traçado.*

*Entrego-me à expectativa da descoberta, dos desafios vencidos, das encruzilhadas pelas quais tive, tenho e terei de decidir. Ou seja, o caminho se faz ao ser percorrido.*

*Lentamente projetei e executei meus primeiros passos, os quais são oriundos de diversos outros caminhos que se entrecruzaram e resultaram no que hoje decido percorrer. Nestes passos, estou solitária, sob uma ótica de quem precisa caminhar. Sob outra, estou acompanhada de tantos que se juntam a mim, dentro e fora do contexto da pesquisa, no ontem e no hoje, procurando construir os caminhos futuros. Os passos que damos são e serão por vezes incertos, porém outros decisivos; alguns com objetivos, outros aleatórios, passos com alegria, entusiasmo, parceria; outros tantos melancólicos, inseguros, solitários. Todavia, o importante é a decisão do caminhar.*

Foram com essas palavras que iniciei, em 2016, o meu projeto de qualificação do Doutorado. Hoje, após realizada a pesquisa, acrescentaria, nesse prenúncio, que a experiência vivida, sentida, construída e contida nestas páginas representa “momentos charneiras”<sup>1</sup> em minha jornada. Foram dois semestres junto de pessoas que decidiram caminhar comigo e percorrer uma estrada de pequenos, mas tão significativos eventos que, posso dizer, extrapolaram a Música e a inclusão e adentraram em histórias e experiências de vida, fomentaram novos rumos e direções. Hoje, não sou a mesma que iniciou este caminho. Sou resultado dos passos, pedras, flores, pessoas que o percorreram comigo e se lançaram nesta bela jornada!

O percurso que fiz até aqui são caminhos que se amalgamam e constituem minha trajetória, história, escolhas, vida. Cada passo, cada pedra, cada percurso fez de mim quem sou. Agora, neste caminho, estão também comigo os participantes desta pesquisa e as experiências que dela surgiram...

---

<sup>1</sup> Esta terminologia abordada por Josso (2010) refere-se a momentos que as experiências transformam a direção, o curso de nossas vidas. Momentos de transformação.





Figura 1 – Caminho ilustrativo do percurso realizado<sup>2</sup>



Fonte: Elaborado pela design Carla Machado (2018).

<sup>2</sup> As 25 notas musicais constantes no caminho referem-se ao 25 participantes da pesquisa.



Todos estes fragmentos do caminho sou eu. Esta pesquisa é parte do que me constitui e surgiu em minhas opções já no Mestrado. Por esta razão, gostaria de narrar de forma mais detalhada o percurso do Mestrado até aqui.

No ano de 2010, trabalhava na classe especial de uma escola pública de Santa Maria (RS). Estava acomodada em minha função de professora estadual, mas sempre havia em meu coração a vontade de fazer o Mestrado, aliás, este sonho foi nutrido por mim por muitos anos. No entanto, em razão de vários aspectos da vida, fui protelando e vivendo conforme os caminhos iam se revelando. Ocorre que, neste ano, recebi, em minha sala, uma colega de profissão que solicitou uma entrevista comigo para realizar a sua pesquisa de mestrado a qual tratava de investigar quantas professoras de Educação Especial trabalhavam com Música em suas práticas docentes e de que forma isso ocorria. Ao final da entrevista, revelou-me que, até então, eu fora a única professora de Educação Especial entrevistada por ela a trabalhar, trazer e/ou promover a Música. Surpreendeu-me deveras esta informação, pois em conversas informais com minhas colegas, havia o discurso acerca de suas práticas com Música. Era comum ouvir: “A Música é fundamental em nosso trabalho, pois auxilia no desenvolvimento humano”. Mas onde está ela em suas práticas?

A Música era e é um elemento chave em minhas aulas. Ela está tão entrelaçada com minha história, com minhas crenças, pesquisas e ações que, para mim, é indispensável trazê-la em minhas práticas docentes. Foi inédita e surpreendente a percepção de que, para a maioria de minhas colegas, a Música está na centralidade do discurso, mas na periferia da ação docente. Ou seja, todas sabem de sua importância no desenvolvimento humano e, por conseguinte, no trabalho pedagógico da Educação Especial. No entanto, por várias razões, só configuram esta importância na centralidade de seu discurso, não a trazendo para suas práticas docentes por inúmeras razões.

Em sua pesquisa, Morales (2010) menciona as causas salientadas pelas professoras de Educação Especial para este fato - a insegurança em como pensar uma atividade musical com objetivos, coerência e conhecimento do que estavam realizando.

Com estas informações, gradativamente crescia em mim a vontade/necessidade de pensar no Mestrado. Queria poder construir uma pesquisa que trouxesse para a área da Educação Especial uma contribuição, mesmo que

modesta, no trabalho musical e pedagógico-musical, unindo teoria e prática. Em 2011, fui selecionada ao Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Meu sonho tornava-se realidade. Um novo caminho surgia.

Então, pensei em uma pesquisa que fomentasse a formação de professoras de Educação Especial da rede pública estadual de Santa Maria, respondendo ao meu ávido desejo de ver as práticas musicais e pedagógico-musicais acontecerem nos atendimentos da Educação Especial. No entanto, uma pedra surgiu neste caminho<sup>3</sup> e a direção da pesquisa foi redimensionada. Precisei trocar meus objetivos, focos, participantes da pesquisa. Desafiei-me a pensar de que forma um grupo de formação musical e pedagógico-musical, realizado ainda na graduação, poderia contribuir para que estas professoras de Educação Especial adquirissem mais segurança e conhecimento para trazer a Música em suas práticas docentes.

Convidei, então, uma turma que estava prestes a graduar-se na Educação Especial a participar de um curso de formação musical e pedagógico-musical, paralelo à graduação. De uma turma de 26 alunas, consegui que 12 comparecessem. Passamos juntas praticamente um semestre do ano de 2012. Os encontros foram realizados aos sábados, pela manhã, nos meses mais frios do ano. Para que houvesse confiança, participação e envolvimento na pesquisa, por parte das alunas, além de assegurar manhãs de construção de conhecimentos e possibilidades de práticas musicais e pedagógico-musicais na Educação Especial, tratei de tornar o ambiente de nossas formações o mais agregador e acolhedor possível. Esperava-as com surpresas e com café da manhã. Gradativamente nos tornamos um grupo coeso, unido em torno do objetivo de aprendermos juntas e sermos parceiras nesta caminhada. Nossas formações ultrapassaram meus objetivos, minhas expectativas e alavancaram outros questionamentos. Ao olhar para trás, constato, sem sombra de dúvida, que construímos uma experiência formativa em grupo cujas marcas permanecem em nosso caminhar.

Ao término da formação, envolvi-me com a escrita de minha dissertação. Ao contrário do que ocorre para muitos, encontrei ali uma forma prazerosa de narrar a história de nossa formação e a riqueza do que vivemos e construímos juntas.

“Dissertar é, para mim, falar de algo que toca, provoca minha razão e minha emoção” (CORRÊA, 2013). Estas palavras constam de minha dissertação de

---

<sup>3</sup> O Governo barrou a formação no espaço das escolas, bem como no período letivo.

Mestrado, finalizado em março de 2013. Naquela ocasião, justificava a minha motivação para a pesquisa por ser ela uma problematização a qual desafiava a minha razão e a minha emoção: de que forma uma formação musical e pedagógico-musical pode potencializar experiências e práticas docentes na Educação Especial?

A pesquisa realizada trouxe minhas duas grandes paixões profissionais: a Educação Especial e a Música, mais especificamente, a formação musical e pedagógico-musical de alunas de Educação Especial. As interfaces destas duas áreas de conhecimento atravessam minha trajetória pessoal e profissional e, de certa forma, constituíram-me em parte do que sou hoje. Por outro lado, trouxe-me imenso prazer estar no grupo de formação, trabalharmos juntas, construindo conhecimentos e potencializando problematizações a respeito do entrecruzamento destas duas áreas do conhecimento: Música e Educação Especial. Além disso, formando vínculos de outras esferas que não apenas as científicas. Confesso que, ao final da pesquisa, exausta, mas feliz, muito mais do que respostas encontrei perguntas, reflexões que me desacomodaram, incomodaram e me desafiaram à tentativa do Doutorado.

Em 2014, adentrei no Doutorado em Educação pela UFSM. Gradativamente pude estar imersa nas disciplinas, no grupo NarraMus<sup>4</sup>, na compreensão do que o coletivo estava a pesquisar e, estimulada por minha orientadora, novamente recorri ao desafio da razão e da emoção para pensar na pesquisa de Doutorado que gostaria de realizar. Da mesma forma que a Educação Especial pode trazer a Música como um conhecimento que potencializa o desenvolvimento, a Música pode empreender caminhos problematizadores que possibilitem a inclusão.

Assim, no ano de 2016, apresentei, como projeto de pesquisa, a premissa de formar um grupo de licenciandos em Música da UFSM com o objetivo de construirmos possibilidades de inclusão a partir de suas práticas docentes. Já naquela ocasião, apresentei como questões que surgiram ao pensar esta pesquisa: será possível a realização de uma formação em grupo com licenciandos em Música? Terei *quórum* para tal pesquisa visto que será uma formação não obrigatória? Há interesse dos licenciandos em uma formação a respeito da educação inclusiva? Qual é a percepção acerca do público-alvo da Educação Especial? Como percebem a inclusão? Que conhecimentos teóricos/práticos possuem sobre o trabalho e as possibilidades da

---

<sup>4</sup> O grupo NarraMus dedica-se a pesquisas narrativas e de histórias de vida unindo Música e Educação. É coordenado pela professora Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer.

inclusão? O que consideram importante saber? Quais suas experiências a respeito do tema? Tiveram ou têm uma história antiga ou atual que tenha lhes provocado de diversas formas? Quais formas seriam essas? O grupo pode tornar-se um dispositivo de formação?

Com base nestes questionamentos trouxe como objetivo geral:

Investigar de que forma um grupo de formação de licenciandos em Música pode potencializar<sup>5</sup> experiências formativas a respeito da educação inclusiva.

E, como questionamentos específicos, apresentei:

- Entender como um grupo de formação de licenciandos em Música, mediado por experiências inclusivas, constitui-se em dispositivo de aprendizagem;
- Compreender a percepção dos licenciandos em Música acerca da educação e práticas inclusivas;
- Pesquisar as formas de potencializar a inclusão a partir do trabalho com Música.

No entanto, a pretensão deste projeto não se concretizou, pois esta formação foi pensada a partir da oferta de uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG), intitulada de “A narrativa de si na pesquisa qualitativa em Educação Musical”, no primeiro semestre de 2017. Ocorre que não podia selecionar quem nela se matriculasse. Para minha surpresa, foram 13 matriculados, mas não apenas licenciandos em Música<sup>6</sup>. Matricularam-se 6 alunos da Licenciatura, 3 do Bacharelado e 3 da Música e Tecnologia. Ainda, em razão da solicitação dos alunos para que tivéssemos uma segunda oferta de disciplina, no segundo semestre de 2017, trabalhei na DCG “Pesquisa em Música a partir da experiência de si”<sup>7</sup>. Neste semestre, matricularam-se 21 alunos, sendo 12 licenciandos, 5 bacharéis e 4 da Música e Tecnologia. Então, precisei redefinir meus questionamentos: Que tipo de formação farei para um grupo tão heterogêneo que possui formações e aptidões profissionais tão diferentes? Há interesse dos novos participantes em uma formação inclusiva? Como abordar a inclusão? Sob o viés da educação ou da inclusão em geral? Qual é a

---

<sup>5</sup> Utilizo muito esta concepção, bem como a concepção de mediação, pois compactuo da compreensão de Vygotsky (1999) de que somos mediadores de aprendizado e as experiências potencializam a aprender.

<sup>6</sup> Foram 13 matriculados, mas apenas 12 compareceram. Um aluno não pode efetivar sua participação na disciplina.

<sup>7</sup> As duas disciplinas já existiam no quadro de DCGs do curso e em razão de problemas burocráticos, não criei novas com um nome que pudesse remeter mais para o interesse inclusivo da pesquisa.

percepção acerca do público-alvo da Educação Especial ou da inclusão de forma geral? Que conhecimentos teóricos/práticos possuem sobre o trabalho e as possibilidades da inclusão? O que consideram importante saber? Quais suas experiências a respeito do tema? Tiveram ou têm uma história antiga ou atual que tenha lhes provocado de diversas formas? Quais formas seriam essas? O grupo pode tornar-se um dispositivo de formação? Qual será seu envolvimento com a disciplina? Aceitarão uma disciplina com um enfoque surpresa?

Assim, os objetivos para este novo contexto também foram redefinidos e apresento como objetivo geral: **Investigar como experiências formativas de inclusão construídas em um grupo de formação com estudantes de Música podem potencializar a construção de paradigmas e práticas inclusivos.**

Os objetivos específicos mantiveram-se com a exceção de tratar-se de estudantes de Música e não mais de licenciandos, conforme abaixo citados:

- Entender como um grupo de formação de alunos da Música, mediado por experiências inclusivas, constitui-se em dispositivo de aprendizagem;
- Compreender a percepção dos alunos acerca da educação e práticas inclusivas;
- Pesquisar as formas de potencializar a inclusão a partir do trabalho com Música.

O aporte metodológico que subsidiou a pesquisa foi a pesquisa-formação fundamentada em Josso (2010a, b). O grupo de formação tornou-se o alvo de minha pesquisa e concomitantemente foi um dispositivo de formação para todos os envolvidos, pesquisadora e pesquisados, em uma perspectiva singular e plural, em que cada participante foi mediador de experiências formativas na perspectiva da educação inclusiva. Os instrumentos de coleta de dados foram as narrativas orais e escritas dos participantes, advindas das formações e de diários individuais de cada aluno, bem como gravações de voz e vídeos. Suas impressões, a construção de seus saberes/fazer e de sua história neste caminhar para si, em grupo.

Os capítulos desta tese dividem-se em três partes. A primeira subsidia teoricamente o que foi escrito nas outras duas partes. Nesta, os capítulos versam sobre a metodologia abordada, discute a inclusão, a Música em minha vida e a formação acadêmico-profissional. A segunda parte discorre a respeito dos dados



produzidos na pesquisa, os quais foram divididos em cinco partes, trazendo questões discutidas, narrativas dos participantes, dialogando com autores e refletindo acerca de várias temáticas referentes à inclusão de todos, como: raça, etnia, gênero e sexualidade, público alvo da Educação Especial, transtornos de personalidade, as diferenças e igualdades que nos unem, a Música como potência para promover a inclusão. No segundo bloco, o trabalho trata das práticas realizadas pelos alunos em duas Instituições: uma Escola Especial e uma aldeia indígena. Neste bloco, procurei imprimir as experiências formativas construídas nesta experiência com Música e inclusão.

Enfim, menciono que a hipótese de tese lançada, ao iniciar a pesquisa, era de que o grupo se tornasse um dispositivo de formação que potencializasse trocas e construções de aprendizados que pudessem mediar experiências formativas, ampliando a possibilidade de práticas voltadas para o favorecimento da inclusão.

Encerro a tese afirmando que as experiências formativas construídas com este grupo, além de mediar compreensões teóricas acerca do tema inclusão, trouxeram-nos uma dimensão corpórea, humana e vivida da dicotomia inclusão/exclusão. Colocamo-nos inseridos nesta dicotomia e a percepção de sermos excluídos, tendo assim necessidade de estarmos incluídos, tornou viva a experiência inclusiva. Além disso, tornamo-nos potenciais humanos que compreendem e viabilizam práticas inclusivas onde estivermos inseridos.

### **Algumas pesquisas sobre o tema...**

A fim de mapear as pesquisas realizadas com temáticas semelhantes a que me proponho neste trabalho, realizei uma busca nas pesquisas de Mestrado e Doutorado a respeito do tema Música e inclusão a partir dos trabalhos publicados na Biblioteca Digital de teses e dissertações (BDTD)<sup>8</sup>, revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)<sup>9</sup> e Revista de Educação Especial da UFSM<sup>10</sup>, utilizando alguns descritores como: Música e inclusão, práticas inclusivas musicais, Música na Educação Especial. Selecionei algumas que considere de significativa contribuição,

---

<sup>8</sup> Com a busca realizada nos anos de 2006 até 2017.

<sup>9</sup> Com a busca realizada nos anos de 2010 a 2017.

<sup>10</sup> Com a busca realizada de 2010 a 2017.

não só para esta pesquisa, mas no cenário das duas áreas (Educação Especial e Música).

Saliento que a produção científica unindo Música e inclusão tem crescido significativamente nos últimos tempos. No entanto, diante da necessidade e crescente foco de interesse nestas duas áreas do conhecimento, a produção ainda está longe do ideal. Fernandes (2007) e Del-Ben e Souza (2007) mencionam que os educadores musicais, bem como professores de Educação Especial, ainda não se dedicaram suficientemente às possibilidades da educação musical de crianças, jovens e adultos com deficiência.

Suponho que um dos aspectos a ser considerado é de que isso se deva à preocupação direta da Educação Especial em fazer acontecer a Lei da inclusão (BRASIL, 1996) na prática, o que ainda é muito precário, assim como, por parte da Música, ainda estejam lutando por ver ser consolidado o conteúdo musical nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2008). Além deste fator, a falta de compreensão teórica e prática na área, devido ao seu caráter interdisciplinar, o que promove muita insegurança para as duas áreas. Apesar da pouca produção de livros na área, destacam-se os trabalhos de Louro (2006, 2010, 2012) e Louro e Zank (2007). Também menciono a escassa produção de teses de Doutorado envolvendo Música e inclusão (apenas 4 encontradas).

Na área da pesquisa que aborda Licenciatura em Música, saliento os trabalhos realizados pelo grupo NarraMus, especialmente destacados aqui os de Louro (2004, 2013), a qual pesquisa a respeito das histórias de vida que potencializam as experiências formativas e Reck (2017) que, em sua pesquisa de Doutorado, aborda as questões religiosas, influenciando a formação acadêmica dos alunos de Licenciatura em Música.

Assim, diante da escassa, mas crescente busca por (in)formação a respeito de práticas docentes inclusivas unidas à Música, o resgate destes trabalhos são de grande relevância.

(continua)

<b>AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA</b>	<b>OBJETIVOS DO ESTUDO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PRINCIPAIS CONCLUSÕES</b>
<p>BONILHA (2006)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Instituto de Artes</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p>	<p>Investigar a percepção de estudantes de Música com deficiência visual e de seus professores acerca das condições da Musicografia Braille na educação musical.</p>	<p>Entrevistas e questionários. Relatos de Experiências.</p>	<p>Estudantes de Música com deficiência visual e seus professores.</p>	<p>Existem inúmeras restrições para o acesso ao ensino da Musicografia Braille, como também salienta-se a desinformação por parte de alunos e professores, ocasionando assim, a necessidade de uma maior difusão da notação musical em Braille, através de novas produções acadêmicas e iniciativas que facilitem a implantação de acervos musicais transcritos para esse sistema.</p>
<p>SOARES (2006)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Especial</p> <p>Universidade Federal de São Carlos</p>	<p>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.</p>	<p>Entrevistas, observações e análise de documentos.</p>	<p>Professores de Música da rede pública de São Paulo.</p>	<p>Além de discutir a importância do ensino de Música para todos e buscar fundamentos para condutas docentes que favoreçam o aprendizado desta linguagem artística, os resultados apontam para a necessidade de cursos de formação de professores (inicial e continuada) que discutam as práticas inclusivas na educação musical, bem como para a importância de novas pesquisas que analisem, com maior profundidade, as condições de ensino nestes contextos de inclusão.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>LOURO, V. (2006, 2010, 2012)</p> <p>Dissertação de Mestrado e Livros</p> <p>Instituto das Artes</p> <p>Universidade Estadual Paulista</p>	<p>Descrever e discutir o processo adaptativo de três portadores<sup>11</sup> de deficiências físicas, diante de seus respectivos instrumentos musicais. Saliento que os demais textos são resultantes da dissertação e a autora trabalha a formação de professores de Música no trabalho com o público alvo da educação especial, bem como em sua última obra de 2012, aborda questões neurológicas, psicomotoras e pedagógicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Na dissertação, estudo de caso e estudo bibliográfico.</p>	<p>Três alunos com deficiência física.</p>	<p>Incluir não significa simplesmente introduzir: é necessário haver um sistema que colabore para a inclusão. Esse sistema engloba, entre outros fatores: professores qualificados e receptivos a alunos diferentes; adaptações arquitetônicas nas escolas; adaptações de materiais e metodologias; investimento por parte das autoridades; incentivo da sociedade.</p>

<sup>11</sup> Esse é o objetivo na época da autora. Estou ciente de que este termo está em desuso, mas trouxe fielmente o objetivo da autora.

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>ARAUJO (2007)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação</p> <p>Universidade Federal da Paraíba</p>	<p>Caracterizar o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa (PB).</p>	<p>Observações do cotidiano escolar e das atividades educativas das salas inclusivas, questionários e entrevistas.</p>	<p>Estudantes e professores das salas de aula inclusivas.</p>	<p>A inclusão é um processo a ser construído que deve envolver a escola, a família e a sociedade. Não basta a garantia legal; é necessário realizar propostas pedagógicas de intervenção curricular em que a Música seja instrumento educativo para o desenvolvimento da pessoa em suas múltiplas aprendizagens.</p>
<p>TRESOLDI (2008)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	<p>Buscar registros de práticas inclusivas que estejam relacionadas com a Música nas escolas municipais de Cachoeirinha (RS).</p>	<p>O estudo de caso.</p>	<p>2 alunos. Um tem Síndrome de Down e o outro é não vidente (cego).</p>	<p>A Música tem contribuído para a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência nas escolas. É desenvolvido um projeto, que visa à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência através da Música. Os profissionais da educação necessitam ser sensibilizados e capacitados cada vez mais nas questões da educação inclusiva. É imprescindível a formação acadêmica aos professores que trabalham com educação musical especial.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>HIROTSU (2008)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>Universidade Estadual de Maringá</p>	<p>investigar se a educação musical, compreendida como recurso mediador, pode favorecer o desenvolvimento de jovens com deficiência mental, em especial, de algumas funções psicológicas superiores.</p> <p>s como percepção, atenção e memória.</p>	<p>Pesquisa-ação.</p>	<p>alunos com deficiência mental de uma sala de educação especial inserida no CEEBJA (Centro Estadual de Educação Brasileira de Jovens e Adultos) no município de Maringá/PR.</p>	<p>A música é, mais que uma forma de comunicação, expressão cultural e/ou emocional; é um elemento produzido social e culturalmente capaz de promover a socialização, a afetividade e funções psicológicas superiores.</p>
<p>FINCK (2009)</p> <p>Tese de Doutorado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	<p>Investigar como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo, com vistas a sistematizar uma base para educação musical com esses alunos junto à escola regular.</p>	<p>Exploratória (entrevistas e observações), pesquisa-ação.</p>	<p>Turma de 35 alunos com duas alunas surdas inseridas.</p>	<p>Verificou-se que, a partir da criação e da utilização de materiais adaptados e de recursos pedagógicos, foi possível constatar aprendizagens musicais significativas, o que evidencia a possibilidade da estruturação de elementos de ação musical direcionada para crianças surdas em contexto inclusivo.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>SOUZA (2010)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Música</p> <p>Universidade Federal da Bahia</p>	<p>Analisar a situação da educação musical frente às recentes mudanças na legislação nacional em relação à inclusão educacional de pessoas PAEE, buscando situar o educador musical nesse contexto.</p>	<p>Pesquisa-ação e entrevistas.</p>	<p>Professores de educação musical.</p>	<p>As respostas aos questionários em relação às dificuldades enfrentadas pelo educador musical com a inclusão foram muito semelhantes: despreparo, escassez de material didático e dificuldades metodológicas.</p>
<p>DROGOMIRECK (2010)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Mestrado em Música</p> <p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>Verificar as possíveis aprendizagens de sujeitos com necessidades especiais, através da prática de Arte, proporcionadas pelo entendimento da inclusão, como inovação; utilizada a integração da música com outras artes, num ambiente de ensino contraturno.</p>	<p>Análise de dados que consistiram de um estudo detalhado do Corpus de documentos já coletados do Projeto de Pesquisa Arte e Inclusão do CEPABF, no período de fevereiro a dezembro de 2008, disponibilizados pela entidade.</p>	<p>Profissionais como pedagogos, psicólogo e musicoterapeuta, intérprete de LIBRAS e com especialistas em Música e Arte Circense.</p>	<p>Chegou-se à conclusão final de que a proposta do CEPABF pode servir de referência para a prática da música para promover a inclusão, pois promove a aprendizagem.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>BONILHA (2010)</p> <p>Tese de Doutorado</p> <p>Instituto das Artes</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p>	<p>Trabalho motivado pela experiência pessoal de sua autora como musicista com deficiência visual e é a continuidade da Dissertação de Mestrado que trata o ensino da musicografia braille na perspectiva de alunos e professores”, defendida no Departamento de Música, do Instituto de Artes da Unicamp. Nele são abordados aspectos relativos ao ensino e à difusão do código musical em braille, enfatizando-se, sobretudo, as concepções subjacentes à Educação Inclusiva.</p>	<p>Estudo de caso e análise de material da musicografia Braille.</p>	<p>Três estudantes cegos.</p>	<p>São levantadas questões relevantes, que podem resultar em novas investigações sobre o tema e na implementação de iniciativas favoráveis ao ensino e a difusão da musicografia braille..</p>



AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>MELO (2011)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</p>	<p>Discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.</p>	<p>Estudo de caso, utilizando como procedimentos de construção dados e entrevista, a observação, a Análise de documentos e os registros fotográficos.</p>	<p>1 aluno cego do curso de Lic. em Música, 2 professores, 2 colegas, 1 monitor de apoio, coordenador do curso e o diretor.</p>	<p>O desafio da EMUFRN, considerando a perspectiva inclusiva, não é, especificamente, adequar-se para o acolhimento acadêmico de um aluno cego, mas desenvolver um projeto de acessibilidade curricular que considere, efetivamente, a diversidade da totalidade dos seus alunos, levando em conta, principalmente, as condições econômicas e culturais. Isso implica um processo de redimensionamento das práticas acadêmicas que se orientem por ações articuladas e colaborativas que envolvam os diversos agentes educacionais da EMUFRN e da UFRN.</p>
<p>PINTO (2011)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Instituto de Castelo Branco (Portugal)</p>	<p>Promover o desenvolvimento do conceito de ritmo na criança (F.) com Trissomia 21, através da adaptação das práticas de ensino de Expressão Musical no 1º Ciclo.</p>	<p>Estudo de caso. Observação direta (Expressão Musical); Entrevista com a Professora da sala; Anamnese e o Programa Educativo para criança.</p>	<p>Criança com Síndrome de Down, sexo masculino, de 9 anos. Professor de educação musical; Pesquisador.</p>	<p>Percebeu-se elevada cumplicidade entre F. e o Professor de Expressão Musical e o agrado pela Música por parte do aluno. É referida a importância dessa disciplina no processo de ensino e aprendizagem do aluno, propiciando-lhe o desenvolvimento em todas as áreas. Os dados apontam que a Música melhora a qualidade de vida das crianças com Trissomia 21, contribuindo na organização pessoal, interação social e a criatividade.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>SANTO (2012)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento</p> <p>Universidade Federal do Pará</p>	<p>Utilizando o contexto da educação musical, o estudo teve por objetivo descrever o comportamento de duas crianças autistas em contextos de aula de Música (percussão).</p>	<p>Pesquisa-ação.</p>	<p>Duas crianças com níveis diferenciados de autismo.</p>	<p>Os resultados indicam que a criança A (não verbal), apresentou maior frequência quanto a responder funcionalmente às iniciativas de interação dos adultos, iniciar interações funcionais com adultos e diminuição do comportamento repetitivo e estereotipado ao longo das aulas. A criança B (verbal), apresentou maior frequência quanto a iniciar interações não-adaptativas com adultos, responder de forma não-adaptativa aos adultos e manutenção do comportamento repetitivo e estereotipado no curso das aulas.</p>
<p>RODRIGUES (2012)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>Universidade Federal do Rio de Janeiro</p>	<p>Faz uma tentativa de aproximar as ideias pedagógico-musicais de Shinichi Suzuki das principais concepções da educação inclusiva, trazendo um relato de experiência de ensino do violão para três alunos com deficiência visual.</p>	<p>Relato de experiência.</p>	<p>Três alunos com diferentes níveis de deficiência visual.</p>	<p>O método Suzuki traz algumas possibilidades diferenciadas na aprendizagem do instrumento para os alunos envolvidos na pesquisa.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>OLIVEIRA (2013)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p>	<p>Criar subsídios que possam nortear o preparo de professores de Música que atuam com pessoas com deficiência visual.</p>	<p>Entrevistas semiestruturadas para conhecer vivências com Música.</p>	<p>Adultos com cegueira congênita ou adquirida que atuam na Música profissionalmente ou por lazer.</p>	<p>Os resultados apontam para a ausência da iniciação musical na escola e destacam a importância do incentivo da família, da comunidade, além do engajamento do próprio aluno com deficiência visual nos seus processos de formação musical.</p>
<p>CORRÊA (2013)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria</p>	<p>Investigar de que forma um grupo de formação musical e pedagógico-musical com alunas da Educação Especial pode potencializar práticas docentes.</p>	<p>Pesquisa-formação.</p>	<p>12 alunas do Curso de Educação Especial de Santa Maria RS.</p>	<p>Mesmo ainda estando no curso e ter a disciplina de Educação Musical, as alunas sentem-se inseguras em trabalhar a Música. No entanto, a partir das formações realizadas no grupo, tiveram a possibilidade de construir um repertório de concepções e ações musicais e pedagógico-musicais.</p>
<p>JOVINI (2014)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Especial</p> <p>Universidade Federal de São Carlos</p>	<p>Analisar a Participação de alunos com DI de uma banda de percussão junto a uma banda marcial de uma escola regular.</p>	<p>Pesquisa qualitativa; Estudo de caso.</p>	<p>12 alunos de escola especial com DI; 12 alunos de escola regular sem deficiência.</p>	<p>Os resultados obtidos mostraram que a participação e o envolvimento de ambos os grupos (bandas) promoveu um importante reconhecimento da diversidade e inclusão de jovens com DI incluídos num programa musical de ensino regular.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>MELO (2014)</p> <p>Tese de Doutorado</p> <p>Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação</p> <p>Universidade Federal da Bahia</p>	<p>Estudar as formas de acessibilidade a alunos com deficiência visual através da musicografia Braille.</p>	<p>Pesquisa- ação.</p>	<p>Estudantes Cegos.</p>	<p>A musicografia Braille possibilita não só a aprendizagem musical por parte dos alunos, bem como favorece a sua inclusão junto aos demais.</p>
<p>KUNTZE (2014)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Música</p> <p>Universidade do Estado de Santa Catarina</p>	<p>Compreender de que forma o surdo constrói suas representações sociais com a Música.</p>	<p>Grupo focal e entrevista semiestruturada.</p>	<p>Dois grupos de alunos surdos, sendo um musicalizado e o outro não. Entrevista com uma professora surda de Música.</p>	<p>As vivências musicais do surdo são de extrema importância para seu posicionamento enquanto sujeito musical, fato este que implicará representações sociais. Semelhantemente, confirmou-se a necessidade de profissionais especializados que atuem no contexto de Música e surdez, para que, através do emprego de estratégias e metodologias adequadas, possam propiciar um ensino eficaz à comunidade surda, evitando possíveis bloqueios ou traumas por parte do aluno.</p>

<b>AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA</b>	<b>OBJETIVOS DO ESTUDO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PRINCIPAIS CONCLUSÕES</b>
<p>ASNIS (2014)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Universidade Federal de São Carlos</p>	<p>Busca investigar o impacto de um programa de educação musical nas habilidades sociais de pessoas com Síndrome de Williams.</p>	<p>Pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa.</p>	<p>Dois adolescentes com síndrome de Williams.</p>	<p>O que se conclui é que os alunos, ao participarem do programa de educação musical, possuem reações diferenciadas, mas envolvem-se mais profundamente nas relações sociais.</p>
<p>CAVALCANTI (2014)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Música</p> <p>Universidade do Estado de Santa Catarina</p>	<p>Como os saberes de uma professora de série inicial, com contexto inclusivo de uma escola Waldorf, mobiliza as práticas musicais a favor da inclusão de crianças com deficiência.</p>	<p>Estudo de caso.</p>	<p>Escola Waldorf Anabá de Florianópolis/SC.</p>	<p>Os princípios da pedagogia Waldorf da sua maneira qualitativa de avaliação, acompanhamento do mesmo professor em anos sequentes e cooperação interdisciplinar podem contribuir para o desenvolvimento musical e inclusivo. O acompanhamento das práticas pedagógicas da professora investigada evidenciou a importância desses saberes adquiridos ao longo da atuação docente e a importância destes na inclusão de alunos com deficiências com os outros colegas, principalmente nos momentos de atividade musical.</p>
<p>MACHADO (2015)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Mestrado em Multimeios</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p>	<p>Verificar a possibilidade da construção de uma identidade cultural pela música na representação de um documentário contemporâneo brasileiro.</p>	<p>Entrevistas e depoimentos expostos pelo documentário L.A.P.A (2007).</p>		<p>A partir do documentário, evidencia-se a relação da música enquanto instrumento relevante perante a atividade cultural e etnografia do bairro da Lapa, localizada no Estado do Rio de Janeiro.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>KOGA (2015)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP</p> <p>Universidade Estadual Paulista</p>	<p>Busca identificar o nível de aptidão musical e as diferenças na superdotação para Música com crianças participantes do Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp.</p>	<p>Primary Measures of Music Audiation e Intermediate Measures of Music Audiation de Edwin Gordon e a “Ficha orientadora para observação da conduta musical” de Violeta H. de Gainza.</p>	<p>Foi necessária a criação de três grupos G1, G2 e G3 pareados por gênero, ano escolar e idade.</p>	<p>Sugeriu-se uma proposta para o enriquecimento musical mediante o Modelo de Enriquecimento de Renzulli (1985) e metodologias do ensino musical, específicas da área de Educação Musical.</p>
<p>ALMEIDA (2016)</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria</p>	<p>Compreender como a formação musical de um professor de música incide em suas práticas docentes na educação básica.</p>	<p>Pesquisa-formação.</p>	<p>Professores de música (egressos do curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM).</p>	<p>O tempo na autoformação e o perfil do professor de música: um projeto em construção.</p>

AUTORES, MODALIDADE, UNIVERSIDADE, PROGRAMA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
<p>FANTINI (2018)</p> <p>Tese de Doutorado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Especial</p> <p>Universidade Federal de São Carlos</p>	<p>Investigar de que forma a educação musical, inspirada nas contribuições de educadores musicais atuantes no cenário brasileiro, tais como Koellreutter, Kater, Brito, Feres, Joly, Parejo entre outros, pode dialogar com as experiências de letramento emergente de crianças de seis anos no contexto do Ensino Fundamental.</p>	<p>O estudo apresenta uma abordagem qualitativa dos dados, sendo que esses foram coletados em doze aulas de música.</p>	<p>Crianças matriculadas no primeiro ano de uma escola pública do interior do estado de São Paulo.</p>	<p>Os resultados indicaram que ao vivenciarem um conjunto de atividades musicais em interface com o letramento emergente, as crianças progrediram em suas experiências musicais e tiveram oportunidades de fortalecer aspectos do próprio processo de letramento.</p>

Quadro 2 – Artigos na Revista da ABEM

VOLUME E ANO	AUTOR	TEMÁTICA
<p><u>v. 24, n. 36 (2016)</u></p>	<p>Regina Finck Schambeck</p>	<p>Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de Música.</p>
<p><u>v. 20, n. 27 (2012)</u></p>	<p>Lisbeth Soares</p>	<p>Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso*.</p>
<p><u>v. 25, n. 39 (2017)</u></p>	<p>Daltro Keenan Júnior, Regina Finck Schambeck</p>	<p>Deficiência visual no ensino superior de Música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos.</p>

<b>VOLUME E ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TEMÁTICA</b>
<u>v. 25, n. 38 (2017)</u>	Daisy Fragoso	Entre a tekoa e a sala de Música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya.
<u>v. 23, n. 34 (2015)</u>	Adriano Chaves Giesteira, Pere Godall, Vilson Zattera	La enseñanza de La Musicografía Braille: consideraciones sobre La importancia de la escritura musical en Braille y La transcripción de materiales didácticos.
<u>v. 24, n. 36 (2016)</u>	Renata Franco Severo Fantini, Ilza Zenker Leme Joly, Tânia Maria Santana de Rose	Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos.
<u>v. 24, n. 37 (2016)</u>	Daniele Pendeza, Iara Cadore Dallabrida	Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais.
<u>v. 25, n. 39 (2017)</u>	Daltro Keenan Júnior, Regina Finck Schambeck	Deficiência visual no ensino superior de Música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos.

Quadro 3 – Revista de Educação Especial UFSM

<b>VOLUME E ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TEMÁTICA</b>
<u>v. 30, n. 57 (2017)</u>	Fabiana Oliveira Koga, Miguel Claudio Moriel Chacon	Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical.





## 2 O CAMINHAR SE FAZ...



*Tantos caminhos, travessias, direções, sinais, avenidas, mais caminhos, encruzilhadas, direita, esquerda... é isto... encontrei... meu caminho se faz por aqui....*

As direções e o caminhar sempre são perturbadores. O caminhar para si, na forma de pesquisar a que me propus, fundamenta-se também em um caminhar com os outros. Por esta razão, não se trata apenas do meu caminhar, mas do caminhar de quem me acompanha, de quem faz parte de minha vida dentro e fora da academia. As divergências e convergências dos caminhos se amalgamam e o resultado se apresenta.

Saliento que não se buscou a pretensão deste trabalho ter uma visão/concepção utilitária, pragmática em que a formação pretende fornecer “receitas” para que possam empreender suas práticas, sem questionamentos, problematizações ou arguições a respeito do que pensam da intersecção entre as áreas da Música e a inclusão. Ao contrário, a pesquisa construiu possibilidades de reflexão, criar antagonismos e protagonismos, em um pensar a respeito da potência da Música para a inclusão. Enfim, construir aprendizados baseados em experiências formadoras na formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) que possam ser propulsores de práticas inclusivas.

Previamente, gostaria de pedir licença aos leitores para compartilhar fragmentos de minha e de nossa história, de experiências que me e nos constituíram em quem sou e somos hoje. No decorrer deste projeto, evoco as memórias e as histórias que foram “momentos charneiras”, amalgamados ao diálogo com os autores e pensamentos. A inspiração para esta escrita surgiu ao estudar Walter Benjamin, o qual, em seu estilo literário, traz a escrita constituída por fragmentos que se entrecruzam, entrelaçam-se, complementam-se e, dessa forma, estão presentes nas suas obras e constituem-nas. Compreendo a possibilidade de escrita a partir dos fragmentos muito além de ser fração, mas sim como a constituição do todo percebido por suas partes que o constituem. Segundo Freitas (2011), o sentido de fragmento nas obras de Benjamin é assim percebido:

A obra de Walter Benjamin pode ser lida como uma unidade constituída por fragmentos que, por sua vez, devem conter potencialmente a totalidade. Este motivo formal, da relação entre a parte e o todo, encontra-se delineado tematicamente ao longo de sua obra, como um tema recorrente em seu pensamento (2011, p. 1).

Sendo assim, não se trata de pedaços, frações de vida, mas de uma unidade que se faz presente no todo, que exemplifica a totalidade. Só existe fragmento, porque há um todo.

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde sua majestade (BENJAMIN, 1994, p. 50-51)<sup>12</sup>.

Figura 2 – Mosaico



Fonte: Elaborado pela design Carla Machado (2013).

As narrativas contidas nesta tese se entrecruzam, não são lineares e trazem a história de vida e formação dos participantes, os quais, gradativamente, vão percorrendo um caminho em que pegadas e pedaços de cada um deles vão sendo construídos e, unidos, formam o mosaico representativo da vida.

---

<sup>12</sup> Este mosaico foi elaborado em minha dissertação de mestrado a fim de representar a singularidade e a pluralidade de nossos caminhos.

São histórias – verdadeiras ou inventadas – trajetórias, fragmentos de vida de gente que trabalha, que estuda... Gente que tem saberes, sonhos, desejos, amores, tristezas, alegrias, frustrações e realizações... Gente que compõe a história; que é história: “pela longa estrada eu vou. Estrada eu sou” (DIAS, 2008, p. 154).

Dessa forma, narrar-se representa assumir sua caminhada e seu caminho, decidir seus passos, permitir-se por alamedas, atalhos e constituir-se como ator, autor, precursor de sua história e de sua vida. Dias (2008) ainda menciona que “ao juntar meus pedacinhos – fragmentos de minha história – o pensamento ia nascendo e, com ele, a vontade de dizer, buscando palavras para significar as imagens que, lentamente, surgiam na memória” (p. 16).

Os fragmentos que emergem de nossas histórias narradas não findam, mas cotidianamente reinicia, revisitando seus “pedacinhos”. Portanto, em meio à escrita deste trabalho, ousou trazer partes do grande mosaico que representa minha vida e dos participantes da pesquisa. Recortes do todo que toma forma e significado na trajetória que percorremos.

## 2.1 O INÍCIO DO PERCURSO

*Meu caminho... será nosso? O nosso caminho terá que direção? Onde começamos a caminhada, por aonde iremos e aonde vamos? Quem vai comigo? Quem irá em um caminho paralelo? Teremos fôlego de chegar ao fim? Muitas pedras constituirão a nossa caminhada? Teremos belas surpresas ao caminhar? Seremos sempre muitos? Quantos passos teremos que dar na mesma direção e na direção oposta? Quem mais se agregará ao caminho? Que percalços estão previstos? Será íngreme ou tênue a caminhada? Nada disso eu sei... só sei que o caminho se faz ao caminhar... (Projeto de qualificação, 2016).*

*E o caminho se fez... muitos encontros, muitas almas, pensamentos, emoções, discussões, construções de conhecimentos... passo a passo construímos um rumo profícuo e que nos levou a direções comuns ou diversas, mas nos constituíram... já não somos os mesmos que começaram esta jornada... (Hoje...).*

Havia muitos questionamentos que se apresentavam em minha mente e coração no processo de construção da pesquisa. O empenho de que o caminho escolhido me/nos conduzisse a uma chegada feliz é sempre presente, mas os desvios

no caminho também foram bem-vindos. Formamos um grupo em que, a partir da participação reflexiva e crítica de todos os participantes, pudemos discutir, propor, avaliar, considerar/desconsiderar, construir/desconstruir/reconstruir, retomar/tomar, enfim, formar e ser formado em um trajeto inclusivo. Para tal, apresento primeiramente a metodologia de pesquisa.

## 2.2 O TRAJETO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Ao considerar a necessidade de estar atenta às perspectivas dos participantes, suas práticas, interpretações, movida pelo desejo de estar plenamente envolvida nesta pesquisa como integrante do processo de formação, elegi a pesquisa-formação, pois compreendo que, a partir dessa, a pesquisa transforma-se em momento de opção por caminhos, em fazer escolhas que se amparam nas experiências pessoais e nas expectativas de cada um, podendo potencializar um ‘caminhar para si’ enquanto é gestada a formação.

Qualificamos esse cenário de “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano de aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto (s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual (JOSSO, 2010b, p. 71).

A pesquisa-formação traz um processo diferenciado de formas convencionais de pesquisa e de formação. Ao observarmos a história ou a realidade, percebe-se que, em relação às pesquisas em educação, os professores<sup>13</sup> são reduzidos a objetos de estudo. Neste sentido, Nóvoa, utilizando citação de Laborit, questiona: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina?” (LABORIT apud NÓVOA, 1995, p. 17). O autor ainda menciona que para os professores há duas linhas que se cruzam: a pessoa e o profissional, o ser e o ensinar.

Com o intuito de superar esse paradigma, “pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a proporem formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino” (BUENO, 2000, p. 07). A partir da segunda metade do século XX, surgiu o interesse e a necessidade de entrecruzar a pesquisa e a formação. Estas iniciativas foram provocadas por

---

<sup>13</sup> Trago este exemplo, pois sou professora e porque a maioria de meus participantes são licenciandos ou bacharelados que trabalham/trabalharão com aulas de Música.

alguns teóricos que buscaram compreender os pontos de entrecruzamentos existentes entre pesquisa e formação. O que se levava mais em conta era o incentivo na realização de formação no espaço escolar, alavancadas pelas urgências apontadas pelos próprios professores, a fim de transformar sua realidade e assegurar que tais mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento nas práticas docentes (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012).

Em inúmeros artigos escritos (2004, 2006, 2007) e, de forma mais contundente, em sua obra “Caminhar para si” (2010), Josso apresenta aportes para o trabalho com pesquisa-formação. Narrando sua trajetória como pesquisadora, com trabalhos baseados em formação de adultos, a autora apresenta, de forma autoral, sua trajetória pessoal e acadêmica até chegar à formulação de sua tese transformada no livro mencionado. A autora narra, nesta e em outras obras, a sua percepção de que a formação ocorre de forma subjetiva e plural, ou seja, através das experiências de vida e formação vividas com os outros, internalizamos e construímos aprendizados próprios. Portanto, fundamentando-se em pesquisas realizadas por Dominicé e Pineau das quais foi partícipe, Josso trama sua forma de pesquisa e formação, da qual tomo como aporte em meu trabalho.

A originalidade da metodologia da pesquisa-formação em Histórias de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentidos para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2004, p. 25).

Josso menciona que há quatro buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida: a busca de felicidade; a busca de si e de nós; a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido (JOSSO, 2010b). Ou seja, a experiência formadora é propulsora de conhecimentos, além de um saber-fazer, suscitado na medida em que os participantes, ao narrarem sua história de vida e formação, trazem suas histórias, seus percursos e essas recordações trazidas representam o vivido, o real para ele, bem como simbolizam sentimentos, crenças, valores, emoções, transformam ações e concepções.

*Com certeza o que vivemos nesta DCG é diferente de tudo o que vivemos no curso e até na vida. Quem tem a chance de sentar por uma hora e meia e conversar sobre estas coisas. É mais do que uma disciplina, é um grupo de pessoas que se entenderam e estamos fazendo um trabalho do qual me orgulho de participar (ND, PB).*

Assim, ao narrar suas experiências formativas, transforma tais momentos em oportunidades de transformação (p. 40-41) e a isso a autora denomina de “recordações referência”. Estas são “constitutivas das experiências de formação” por trazerem presentes lembranças que manifestam as formas com que a pessoa compreende os acontecimentos vividos e o que se aprendeu em tais acontecimentos.

*O fato de falar sobre o que sinto, escrever minhas impressões tem me ajudado a rever muitas concepções e me estranhe sobre isso. Passei a escrever o que sinto em relação ao que estamos falando em aula e me pego pensando muitas vezes em coisas que me configuram preconceituoso. Isso me fez tremer (ND, PM)<sup>14</sup>.*

Para Josso, a experiência formadora “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (20010b, p. 48). Para ela, há uma distinção entre vivência e experiência. Vivências são aquilo que ocorre, acontecimentos do dia a dia e que vivemos ao longo de nossas vidas. As experiências vão além, pois ocorrem quando construímos uma reflexão sobre o que aconteceu e que sentidos damos a tais experiências. Daí advém outro importante conceito ao falar-se em experiências formativas que é o de “momentos ou acontecimentos charneira”, aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas” (nas palavras da autora, 2010b); acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida.

Neste sentido, a concepção de formação para Josso é como uma busca da arte de viver em ligação e partilha, experiências que se potencializem em “acontecimentos ou momentos charneiras”. Para a autora, “aprender pela experiência” é estar disposto a resolver problemas que tenham uma “formulação teórica acompanhada de uma simbolização” e introduz o termo “experiências formadoras” que significam

[...] uma aprendizagem que articula hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSE, 2004, p. 39).

---

<sup>14</sup> Estas siglas serão explicadas a seguir, mas de antemão explico que significam: “ND” é a sigla para Narrativas do diário, “PM” significa Participante e a inicial do nome de quem se refere. Além disso, a formatação da fala foi uma escolha para compreender-se quando são citações de autores e narrativas dos alunos.

Josso ainda menciona de que maneira a experiência de pesquisa-formação oferece potencialidades de produção de conhecimento e de exploração ou de aprofundamento de saber-fazer em três níveis: 1) o nível individual – trata da subjetividade, dos projetos e processos pessoais; 2) o nível metodológico – utilizações potenciais da abordagem biográfica vinculada às atividades de pesquisa-formação; 3) o nível teórico – fala da formação e seus processos, no que tange às atividades educativas com adultos.

Para a autora, o caminho de pesquisa-formação pode ser pensado a partir das diferentes etapas e papéis desempenhados durante o trajeto, através do autor-contador, autor-escritor, autor-leitor, ator-ouvinte, ator-leitor, ator-pesquisador, ator-aprendente (JOSSO, 2010b). Esta é a forma como o pesquisador encontra-se inserido na pesquisa-formação.

*O processo de construção de minha pesquisa me faz assumir inúmeros papéis. Como pesquisadora, tenho uma grande preocupação com a cientificidade e ética com que irei trabalhar as questões que emergem. Como participante, quero construir junto com os alunos conhecimentos a respeito da Música e da inclusão. Como Juliane, pessoa, os saberes e fazeres que estão surgindo de tantas reflexões e das práticas que realizamos, me constitui em um ser melhor do que aquele que iniciou este processo<sup>15</sup> (ND, Juliane, 10/12/2017).*

Com estas premissas fundamentadas no pensar de Josso e as contribuições das narrativas, trago a minha pretensão nesta pesquisa, compartilhando de seu pensar, objetivando estar imersa como autora, atora, leitora, ouvinte, pesquisadora e pesquisada, em um processo de experiências, histórias pessoais de vida e formação e, assim, conectei-me com as pluralidades e singularidades, percorrendo, em conjunto com os outros participantes da pesquisa, um caminho de busca de si na formação e, assim, encontramos juntos possibilidades do saber fazer e refazer constantemente.

Neste trabalho, a pretensão foi de que os envolvidos (pesquisados e pesquisador) juntos refletissem, organizassem, planejassem e trocassem aprendizados e ações. Percebo que a pesquisa-formação centra-se na interação

---

<sup>15</sup> Por trazer as citações das narrativas do meu diário de aula desta forma, a fim de tornar mais acessível aos leitores, a compreensão da diferenciação entre as narrativas dos alunos, dos autores e minhas.



pesquisador/pesquisados, para mobilizar e potencializar a formação, pois o desafio está na

[...] capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, de fazer tomadas de consciência numa perspectiva de formação que contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e de seu meio, para a qualidade de sua presença no mundo (JOSSO, 2010a, p. 27).

Na pesquisa-formação, segundo Josso (2010a), a metodologia se articula em quatro eixos:

1) Por meio da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); 2) na relação com os outros, em uma aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); 3) por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias) e 4) pela compreensão crítica (ecoformação).

Josso propõe que, na pesquisa que objetiva a formação, é importante que os participantes sejam capazes de “classificar as experiências que submetem os seus pontos de vista e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo, aqui e agora, sobre estas experiências” (2010b, p. 63).

Na obra *Experiência de vida e formação*, Josso apresenta uma metodologia para desenvolver a “Espiral retroativa do caminho de si”. Esta metodologia fundamenta-se em três níveis que, para Josso, exemplificam as grandes etapas do método biográfico em seu percurso e que resultam na Espiral retroativa do caminho de si:

#### **Nível 1**

- Evidência do processo de formação

#### **Nível 2**

- Evidência do processo de conhecimento

#### **Nível 3**

- Evidência do processo de aprendizagem

O que se prevê em cada nível?.

**Nível 1:** refere-se a uma prévia construção, a potencialização reflexiva para que a formação, a partir das narrativas, constitua-se em experiência formativa. Neste nível, há uma subdivisão de quatro fases:

- Fase da preparação individual: nesta, os participantes refletem, relembram e encontram os períodos significativos no percurso de vida em relação ao que se propõe a pesquisa: suas experiências em relação à formação e à inclusão, tanto profissional, quanto pessoal;
- Fase de socialização oral: os participantes criam as primeiras narrativas orais, trocando lembranças e vivências, narrando a respeito de suas experiências formativas, ou seja, passam de simples recordações para a expressão oral dessas;
- Fase de escrita da narrativa: retoma-se o que foi narrado na fase da socialização oral. As narrativas podem ser refeitas, pois as interfaces entre os períodos de vida ou os fios condutores que ligam essas experiências, ao serem mencionados na escrita, através dos diários de aula, podem ser mudados por novas lembranças ou “rememórias”, segundo Josso;
- Fase da análise interpretativa: para Josso, neste nível, faz-se o momento de evidenciar as diferentes experiências que evidenciam as subjetividades. Este momento rico de trocas (por ter sido realizada a experiência em grupo) oportuniza compreensões sobre o saber-fazer, sobre as relações sociais, sobre as práticas de vida, a reflexividade, de tal forma que o participante pense sobre sua maneira de estar no mundo, de agir.

**Nível 2:** aqui se constituem as experiências, a partir da análise do indivíduo, pois procura evidenciar o conhecimento de si, as narrativas orais, escritas, que evidenciam não somente o que foi marcado pelos fenômenos socioculturais, mas a maneira como estes foram relatados, vividos pelos sujeitos bem como os “sentidos atribuídos a partir do imaginário” (JOSSO, 2010b, p. 70). Esses sentidos subjetivos tornam-se iminentes pelo compartilhamento em grupo, na leitura e releitura de sua história. A partir de então, podem ter novas lembranças a constituírem-se e transformar a história, a partir da reflexão, pois os participantes têm, em suas mãos, a capacidade de construir e discernir as vivências das experiências a partir dos processos formativos vividos. Ou seja, a pessoa passa a compreender quais elementos da narrativa evidenciam processos de formação, experiências narrativas e, segundo Josso, “uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade” (2010b, p. 73).

**Nível 3:** neste nível, busca-se compreender os processos de construção de conhecimento, a condição de sua formação e ter a percepção acerca dos processos de aprendizagem.

Assim sendo, a percepção ou identificação das aprendizagens passa por 3 gêneros de conhecimento:

- o saber-fazer consigo mesmo (psicossomático);
- o saber-fazer com outrem ou com objetos mais ou menos complexos (pragmáticos);
- o saber-pensar (explicativo e/ou compreensivo)” (JOSSO, 2010b, p. 78).

Portanto, cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada pelos participantes de forma individualizada, mas no coletivo. Os saberes de cada participante, formadores e formados concomitantemente apresentam-se de forma diferenciada, conforme o que potencializaram de recursos próprios, objetivos e subjetivos, para a sua aprendizagem. Neste sentido, Josso menciona ser importante o reconhecimento de cinco competências na interlocução entre o trabalho biográfico e o processo de formação: a atenção consciente, a avaliação, a comunicação, a criatividade e as habilidades. A importância dada a cada nível refere-se a um processo espiral, retroativo em que há a consciência de experiências formativas, a reflexão sobre estas e a integração de um novo saber-fazer ou novo saber-pensar. Ou seja, há uma mudança, não apenas de atitudes ou práticas, mas transformações interiores profundas de modos de conceber as coisas ao redor. Isso implica tomadas de consciência de recursos “afetivo-motivacionais, psicossomáticos e cognitivos”.

Sob este viés da formação em uma espiral retroativa, as etapas estiveram presentes em nossas formações, potencializando experiências, envolvendo-nos em constantes reflexões e construções de caminhos que se abriram como possibilidades de práticas, ações sociais, pensares e fazeres inclusivos. No entanto, estes níveis foram constituídos organicamente, sem imposições, mas proposições que nos levaram, de forma livre e autoral, a sermos protagonistas de uma formação que visualizou a singularidade na pluralidade, à reflexão de um saber e de um fazer em construção. Por esta razão, não compartilho desta referência metodológica de minha autora, prevendo em níveis e categorizando o que, para mim, é inviável. Por esta razão, trago a minha forma de conceber a análise dos dados produzidos, a seguir, no item “Encruzilhando caminhos”.

Com base nestes critérios, percorro o caminho de desvelamento de mim mesma como alguém que também aprende, descobrindo nesta pesquisa. Busquei integrar e mediar as experiências necessárias para o aprendizado no e com o grupo de formação em um diálogo constante com autores e pesquisadores, além de balizar toda esta pesquisa em ação e reflexão, promovendo experiências formativas.

### 2.3 OS SINAIS NO CAMINHO: NARRATIVAS

*Narro minha existência em um caminhar único, mas que se funde a tantos outros que se narram em um percurso de vida... o singular e o plural...*

O caminho proposto pela pesquisa-formação para a produção de dados são as Narrativas Oraís e as Narrativas do diário de aula, as quais permitiram uma construção conjunta de saberes baseada em reflexões, planejamento, problematizações a respeito da formação, pois permitiu explicitar a singularidade e, assim, “vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2010b, p. 17).

*Acho que escrever e falar são duas formas de a gente ficar mais consciente das coisas que a gente pensa. Parece que fica registrado. Acho que é uma forma de a gente entender melhor o que pensa e o que está se passando (ND, PB)<sup>16</sup>.*

Desta forma, as narrativas aqui são vislumbradas como forma de construir conhecimento sobre si, sobre o outro e sua relação com o mundo.

As narrativas passam assim a serem percebidas como atos de significação, de onde emergem valorações, compreensões de mundo, percepções de experiências, atitudes, recordações e desejos, passíveis de interpretação, tanto pelo sujeito que escreve, quanto pelo pesquisador que nelas busca compreender a vida individual e coletiva que emerge do mundo da vida em suas variadas nuances (ABRAHÃO; PASSEGI, 2012, p. 25).

---

<sup>16</sup> Optei por trazer as narrativas dos alunos participantes da pesquisa com esta formatação para diferenciar do diálogo dos autores. A seguir explicarei melhor esta decisão, bem como a respeito das siglas usadas para designá-los.

Optar pelas narrativas como potenciais para produção de informações torna-se uma tentativa de compreender a maneira pela qual as pessoas, ao narrarem suas histórias para si mesmas e para os outros, “dão forma às suas experiências, sentido às situações e aos eventos da sua existência, representam e inscrevem o curso de suas vidas nas temporalidades e espaços de seu ambiente histórico e social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 17).

*Esse exercício de escrita é uma forma da gente resgatar o passado, porque era assim que os antepassados passaram as heranças culturais... através da fala e da escrita. Também a gente não tem mais costume nem de falar e nem de escrever porque a tecnologia tirou muito disso. Mas acho que falando sobre mim, é uma forma de eu deixar na nuvem real das cabeças de quem me ouve, um pouco de quem eu sou. Muito legal isso (NO, PAR).*

Quando ouvi em meu gravador esta frase do PAR, achei fantástica. Que sabedoria. Lembrei-me de um livro que se chama “A arte de reduzir as cabeças”<sup>17</sup>. No referido livro, o autor todo tempo aplica a importância das narrativas para a construção da passagem hereditária da cultura. Acrescenta que as mídias estão realizando esta função de maneira superficial e equivocada e ressaltando a importância do retorno ao diálogo de pais e filhos, avós e netos, para a consolidação da herança cultural.

*Não dá pra gente negar a questão da tecnologia, mas ela aproxima quem tá longe e distancia quem tá perto. Esse olho no olho, essa intimidade que se dá quando eu falo de mim ou conto um pouco de mim, do que eu quero que os outros saibam, porque não sou bobo né... não tem como funcionar com um celular, redes sociais. Mas o ideal era que os dois pudessem andar juntos né? (NO, PDI).*

Ainda em relação às narrativas, há de se ter uma preocupação constante de que os autores das narrativas produzam conhecimentos que tenham sentido para eles, inscrevam-se e se instituem como sujeitos.

Assim como a história dos povos pode ser reescrita com a felicidade e as desgraças que conhecemos, a história de nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas por meio da narrativa (JOSSO, 2010b, p. 41).

---

<sup>17</sup> Do autor Dany-Robert Dufour (2005).

A princípio, estive, como pesquisadora, atenta às narrativas orais ocorridas no decorrer da formação, às impressões, às reflexões, aos pensamentos e às experiências formativas que estavam ocorrendo de forma simultânea. Para isso, utilizei recursos, como gravador e filmadora em algumas de nossas aulas e a anotação em meu diário de tudo que iam falando.

O Diário de aula foi o recurso utilizado para as narrativas escritas a fim de que cada participante registrasse suas impressões, dúvidas, anseios, reflexões e inquietações durante nossa formação, pois “[...] assim passa a ser possível que suas opiniões subjetivas sejam incluídas nos dados, tornando-se acessíveis à análise” (FLICK, 2009, p. 268). Aliado a isso está o fato de que a documentação das atividades diárias, através do diário, transformaram-se, na pesquisa, em um sistema de informação, um instrumento de avaliação e de planejamento, bem como garantiu a construção paulatina das considerações do desenvolvimento das aprendizagens construídas em conjunto.

Os diários visuais ou textuais são novos espaços de interlocução entre o que escrevemos e como somos escritos pelos que nos ouvem. A função do diário de aula é a de investigar, apontar certos problemas que aparecem, apontar detalhes que servirão de base para criar hipóteses. Dar sentido aos nossos objetivos, elaborar perguntas, dúvidas que surgem no decorrer das práticas em sala de aula. Um guia para reflexão das práticas realizadas dentro do ambiente escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 10).

*Esta postura sedenta por ser ouvido, por retornar a alguma coisa perdida, chamou-me a atenção em vários fatos e narrativas. Mas um deles salientou-se mais. Comprei para cada um, uma agenda que seriam seus diários. Logo quando cheguei, minha orientadora achou que eles iriam preferir me enviar via online. Então, em certo momento da aula, lhes disse que havia comprado a agenda, mas que sabia que iriam preferir online. Quando as mostrei, eles pareciam crianças correndo para buscar um presente, discutindo quem ficaria com qual (ND Juliane, 14/03/2017).*

Assim sendo, ao utilizar os diários de aula, torna possível uma análise constante de seu estar no grupo, de suas ações e reflexões.

Para finalizar, a sensação de ~~ser~~ estar  
no papel algo que você está sentindo é  
libertadora. Parece que amadureço mais a  
cada pouco que escrevo, além de ser um  
ótimo exercício para a escrita em si.  
Pretendo continuar com este hábito que  
se não fosse pela disciplina de Narrativas de  
Si, nunca teria se criado. Obrigado pela  
oportunidade de falar sobre mim! Fique bem!

(Foto das ND, PD).

Conforme Zabalza, “os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de “pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores” (2004, p. 27). No entanto, o autor menciona que

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir, baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p. 137).

Portanto, as narrativas centradas nos diários permearam a ação deste trabalho, bem como as narrativas orais no decorrer da formação, mas sob uma ótica de constante reflexão e intencionalidade de construção de experiências formativas. Assim sendo, as narrativas centraram-se “para além do cumprimento puro e simples de tarefas” (LOURO, A., 2008, p. 64).

*Sempre pensei em como escrever um TCC chato, cheio de regras e tal. Mas agora vejo que as narrativas, essa forma de escrita nos diários, me deram uma esperança sabe? De poder ter um pouco de liberdade. Entendo que não é fácil. Tem que manter a cientificidade, mas já é uma esperança (NO, PM).*

As narrativas das histórias de cada participante, bem como de suas experiências na pesquisa possibilitaram perceber caminhos percorridos em sua formação. Conhecer o caminho e as construções realizadas, no caminho que percorremos juntos, foi imprescindível para compreender a formação mais profundamente.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular (JOSSO, 2010b, p. 28).

Desta forma, ao considerar as narrativas dos envolvidos na pesquisa, pode compreender sua forma de ser e estar, os saberes que construíram de forma individual e coletiva e ainda mais, tornando conscientes seus questionamentos, problematizações, desejos, anseios e entendendo o caminho que percorreram.

A narrativa é “uma maneira de tornar audíveis as vozes, experiências e significados de indivíduos e comunidades engajadas na música, e de levantar aquelas questões que com frequência são deixadas de lado” (BARRETT; STAUFFER, 2009, p. 19).

Portanto, possibilidades de explicitar singularidades, vislumbrar o universal e perceber o caráter processual da formação e da vida. Muito mais que contar algo de si, possibilitou uma consciência de si, de quem é e o que deseja se formar. Neste sentido, ao contarmos nossa história, registramos reflexões, percepções de nós mesmos que talvez nunca tenhamos nos permitido fazer.

Assim, os relatos orais ou escritos acerca de experiências formativas vivenciadas ao longo da vida configuram-se como técnica e procedimento de produção de dados, possibilitando um repensar sobre a forma de ver e analisar a realidade, de se elaborar um novo estatuto científico que subsidie a explicação das pequenas coisas, do cotidiano, do comum, em detrimento das grandes explicações, estabelecendo e potencializando a possibilidade do singular e do plural, considerando que “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e



histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

[...] todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma praxis humana. [...] toda a praxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma praxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou acto individual nos 4 parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Desta forma, as narrativas autobiográficas tornam-se dispositivos da narração de si como método de pesquisa e, concomitantemente, como projeto de formação, considerando que a construção da narrativa centrada nos percursos formativos possibilita ao indivíduo narrador de sua própria história de vida suscitar as vivências de vida e é sob este viés que esta pesquisa absorveu e compreendeu as narrativas orais e escritas de seus participantes. As narrativas dos diários e as narrativas orais tornaram-se potencializadoras da compreensão do simples, do cotidiano, da vida vivida e sentida de cada um dos participantes na tentativa de compreender sua forma de ser e estar nesta pesquisa e no mundo.

## 2.4 OS QUE ANDARAM COMIGO... UM GRUPO DE FORMAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

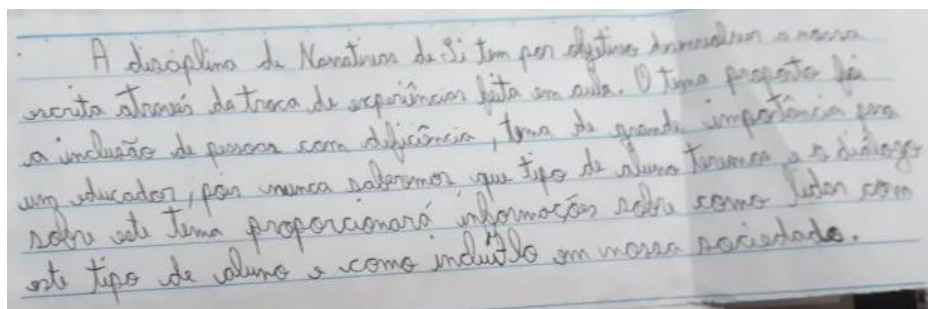
*Um caminho que se percorre com os outros traz maiores possibilidades de muitas coisas positivas ou negativas. Quando quem caminha se encontra e não sabe bem as direções dos outros precisa primeiro querer seguir junto, depois concordar em experimentar as direções e os trajetos dos demais. Cada passo dado, um aprendizado construído e a cada rumo, novas descobertas.*

### 2.4.1 Os alunos do primeiro semestre

Ao encerrar a qualificação do projeto de Doutorado, comecei a pensar em como organizar, propor a formação inclusiva aos alunos, pretendida nesta pesquisa. O primeiro passo foi garantir que teria *quórum* para a DCG “A narrativa de si na pesquisa qualitativa em Educação Musica”. Pedi ajuda a uma amiga que estava dando aula na

Licenciatura em Música, para que fizesse essa mediação e convidasse seus alunos a se matricular na disciplina no primeiro semestre de 2017. Acredito que tenha funcionado, pois matricularam-se 12 alunos, mas não apenas licenciandos em Música. Matricularam-se 6 da Licenciatura, 3 do Bacharelado e 3 alunos da Música e Tecnologia.

A respeito do conteúdo que iria trabalhar fiquei realmente preocupada com dois fatores: O primeiro que não queria impor temas, mas que estes surgissem de seu interesse sobre o assunto “para facilitar a compreensão do processo de conhecimento em ação no desenvolvimento da pesquisa” (JOSSO, 2010a, p. 17). Minha segunda preocupação era em relação aos alunos que teria. Sabia que poderiam vir alunos do Bacharelado e da Música e Tecnologia. Será que teriam interesse em trabalhar a respeito do tema inclusão? Por mais que a pretensão dessa pesquisa seja trabalhar a inclusão de todos, em todo lugar, as questões da escola seriam o maior foco por várias razões<sup>18</sup>. Realmente fiquei preocupada com esta questão. Antes do início das aulas, já sabia que havia alunos que não eram da Licenciatura. Então, decidi por ser honesta já na primeira aula e lhes dar liberdade de decidir se ficariam ou não, explicando-lhes a proposta, principalmente, porque, ao se matricularem, o nome da disciplina não remetia à verdadeira temática a que se propunha. Ainda estava no período de ajustes de matrícula e poderiam desfazer o vínculo.



(Foto das ND, PD).

Antes de iniciar a narrativa propriamente dita, gostaria de estabelecer algumas combinações para facilitar a leitura deste trabalho, mesmo que já o tenha feito anteriormente. Ao mencionar palavras escritas em meu diário, estas estarão colocadas na parte esquerda, em itálico. Ao mencionar as falas dos alunos, estarão na

<sup>18</sup> Por ser eu Educadora Especial, por ser esta pesquisa vinculada à educação, por ser a inclusão uma preocupação grande na escola.

direita, também em itálico. Esta formatação tem a pretensão de auxiliar os leitores a compreenderem os diferentes diálogos.

Além disso, escolho por denominá-los pela primeira letra do alfabeto de seu nome para identificá-los e descrever suas narrativas. Os denominarei Participante (P) e a primeira letra do nome. Àqueles que se repetem as iniciais, utilizarei outra letra adjunta de seu nome.

Primeiro dia de aula. Ansiedade por conhecê-los. Preparei café, chimarrão, bolo e bolachas<sup>19</sup>. Cheguei cedo, arrumei a sala, organizei material. Tudo pronto. Logo foram chegando. Alguns conhecidos, outros nunca vistos. Timidamente entravam, cumprimentavam. Dos 13 matriculados, 11 vieram e um desistiu, como mencionado anteriormente. Iniciei a aula solicitando que se apresentassem e dissessem algo que queriam que soubéssemos a seu respeito. As narrativas abaixo foram todas orais, no dia 10 de março de 2017.

***PA:** Tenho 22 anos, sou de Torres e faço Música e Tecnologia. O que quero que saibam neste momento a meu respeito é que tenho namorada, portanto não estou disponível e estou com fome só de ver esse bolo.*

***PP:** Tenho 29 anos, sou daqui de Santa Maria, faço Licenciatura, mas vou trocar para Bacharelado, canto. Quero que saibam que fui aprovado para fazer um curso de Chef de Cozinha que é o que eu amo fazer e também quero que saibam que eu vendo bolo pra ajudar nas despesas.*

***PG:** Tenho 26 anos, faço Licenciatura e sobre mim eu sou alegre, extrovertida e amo o que faço. Muito comprometida com o que faço, senão não faço. Estou no PIBID<sup>20</sup>, te conhecia de lá e isso está me dando uma experiência bem legal na profissão.*

***PB:** Tenho 29 anos, faço Bacharelado e estou atrasado assim no curso porque preciso muito ganhar dinheiro. Faço shows, dou aula em escolas porque preciso sobreviver. Já pensei em desistir do curso e só trabalhar, mas acho que serei um fracassado se eu fizer isso. Quero terminar.*

---

<sup>19</sup> Como em todas as outras aulas.

<sup>20</sup> O PIBID é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas.

**PM:** Faço Música e Tecnologia, eu sou muito agitado, assim, eu gosto de falar, às vezes chego até a gaguejar porque quero falar o que penso e aí eu fico ansioso. Já tive uma banda. Tenho 22 anos, mas já vivi bastante.

**PMM:** Também tenho 22 e sou mais calmo. Também faço Música e Tecnologia.

**PD:** Tenho 28. Eu estou trabalhando com o PIBID e tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de alunos com oficina de violão na escola Olavo Bilac. Logo me chamou a atenção um menino mais agitado que os demais. Até agora não sei se ele queria chamar a atenção ou se ele estava disfarçando que não queria fazer a aula. Mas o fato é que ela dispersa todo mundo, agita e me tira do eixo.

**PMF:** Tenho 21 anos. Tive uma banda com minha irmã e minha prima e sempre sonhei que a gente ficaria junto pra sempre e seríamos grandes cantoras. Meu sonho de criança era ser famosa. A gente cantava, tocava, compunha. Mas este sonho era somente meu e não delas. No momento de fazer a inscrição para o vestibular elas fizeram o que queriam: Uma engenharia e a outra química. Eu queria muito fazer música, mas como eu não tinha nenhuma base e não queria perder o ano, me inscrevi para biologia. Não vou negar, eu até gostava. Era interessante e lindo saber os detalhes da existência, da vida e eu gostava de estudar isso, mas eu sabia que não era o que eu via para o meu futuro. Até que um dia apareceu a oportunidade de trabalhar em um laboratório com bolsa. Pensei que ali tava a oportunidade de recomeçar, de fazer valer a pena os estudos no curso. Já dentro do laboratório, fiz muitas experiências que não davam certo. Gastava tempo e dinheiro. Os outros estagiários não me auxiliavam e eu e outra colega ficávamos perdidas lá dentro. Até que um dia o professor orientador do laboratório nos chamou para conversar e nos deu um sermão que devíamos mudar a forma de trabalhar lá ou repensar no que queríamos para nossa vida. Saí de lá chorando, pois achei que estava no caminho certo, mas percebi que eu realmente não pertencia àquele mundo científico. A partir daí muita coisa mudou. Outra hora eu conto, mas aí decidi mudar para a Música e realizar meu sonho.

**PI:** Tenho 29 anos e tive alguns problemas de saúde que me fizeram atrasar o curso, mas tranquilo. Sou do Bacharelado.

**PD:** *Sou da Licenciatura e sou namorado da PMF. Tenho 20 anos e nasci em Santa Rosa, mas vivi minha vida toda em Tuparendi, cidade vizinha onde moram cerca de 9 mil habitantes, sendo que aproximadamente 5 mil na cidade. Tenho um pai, uma mãe e um irmão dois anos mais novo do que eu.*

**PAR:** *Meu nome ARMV, nascido e criado em Tupanciretã. Sou músico e acadêmico da Licenciatura em Música na UFSM, mas até chegar aqui foi um caminho não tão longo e nem tão curto. Nasci no dia primeiro de julho de 1988. Naquela ocasião, meus pais, dois jovens, ele músico e ela uma espécie de faz tudo no tabelionato da cidade, experimentavam uma nova fase na vida e eu chegava neste mundo.*

**PJ:** *Meu nome é J, tenho 26 anos, trabalho muito. Já me matriculei nesta disciplina umas 3 vezes, mas não consigo ir até o fim porque é de manhã e como eu trabalho todas as noites, chego em casa exausto. Eu moro em Júlio de Castilhos e viajo todos os dias para cá ou para os eventos onde eu toco. Ando com muito sono e até com medo de algum acidente na estrada porque já me peguei dormindo várias vezes. Quero me desculpar por não ter vindo na primeira aula porque eu achei que as aulas começariam só hoje (Esse depoimento foi dado na segunda aula, dia 17 de março, pois J não estava na primeira aula).*

#### **2.4.2 Os alunos do segundo semestre**

Lentamente foram chegando. 21 alunos, os quais 12 eram da licenciatura, 5 bacharéis e 4 da Música e Tecnologia. Da mesma forma que em todas as aulas do semestre anterior, foram acolhidos com lanche e chimarrão. Novos passos que serão dados junto aos meus. Estava curiosa para conhecê-los. Os participantes novos são:

**PC:** *Estou fazendo o curso, mas já trabalho e me sustento com a música, já tenho 30 anos na caixa né? Sou gaiteiro e toco em um grupo de música tradicionalista. Sou de Tupanciretã e a música já me deu muitas coisas tanto materiais quanto de outras ordens.*

**PG:** *Eu sou tranquilo, tenho 27 anos e não gosto muito de me expor e já tinha me inscrito outras vezes na disciplina, mas não a fiz, desistia. Mas os guris falaram que foi muito legal no semestre passado e aí resolvi tentar.*

**PF:** Também fiz a minha matrícula porque os guris disseram que foi bem legal. Pra falar a verdade foi o assunto de muitas rodas de conversa. Aí a propaganda foi grande né? Resolvi me matricular. Tenho 24 anos e meus pais são daqui mesmo e amo música. Moro com meus pais.

**PDF:** Bom, eu vim porque o pessoal falou muito dessa disciplina e eu fiquei curiosa. Eu sou de Tupã, tenho 24 anos e sou muito família. No último vendaval minha casa foi bem estragada e a gente vai indo. Mas não sou de me queixar. Vamos lá. Já trabalho com Música há anos. Dou aula de canto e violão.

**PIH:** Tenho 24 anos. Eu vim por curiosidade e porque já te conhecia do Centro de Educação e quis fazer essa disciplina contigo. Sou daqui mesmo. Meus pais são pastores. E assim ó... eu sou veado mesmo... minha relação com isso é tranquila. Não tenho problemas. Me respeitam muito. Aqui no curso sou super respeitado em minha orientação e assumo mesmo. Não tenho problema com isso.

**PLL:** Sou de fora, tenho 22 anos e me matriculei porque precisava de horas na DCG e a gurizada disse que era massa.

**PAX:** Sou de Santa Catarina, tenho 22 anos, moro na casa do estudante e vim pra Santa Maria pra fazer Música e tecnologia. Todo mundo me acha louco porque troquei Floripa por Santa, mas eu amo essa cidade. Me adaptei e gosto daqui. Estou curioso com a disciplina porque pelo que a gente sabe, é bem diferente do que tem no curso.

**PDI:** Eu toco flauta transversa, sou super de bem com a vida e não me estresso com as coisas. Tenho 25 anos e me matriculei porque o meu amigo AR falou que essa aula ajuda a gente a se entender e entender os outros. Então, como sou meio esquisitão, vim para saber mais.

**PJE:** Oi... eu tenho 24 anos, por enquanto não penso em me sustentar, quero é terminar o curso e ver no que vai dar. Meus pais são de Santo Cristo, tenho paciência com a vida. Vim aprender e ver no que vai dar.

**PAL:** Oi.... eu toco na mesma banda do PC já. Toco violão. Tenho 28 anos e meus pais são daqui. Acho até que moro no condomínio que tu mora, profe. Já te vi por lá. Me matriculei porque acho que vai ser legal ter esta aula, pelo que os colegas falaram.

**PE:** *Oi... (os colegas começaram a dizer que ele é o galã do curso). Tenho 23 anos e sou o galã... sou daqui, toco violão e já toco em uma banda, preciso ganhar dinheiro. Me matriculei porque é na sexta às 10 e 30, fica mais fácil de eu acordar, porque toco de noite. Mas os guris falaram que era legal, também. Aí eu achei que dessa vez era capaz de eu me estimular a vir na aula.*

**PW:** *Eu acho que sou o mais velho da turma. Tenho 32 anos, moro aqui em Santa Maria. Gosto de discutir os temas que me disseram que foi abordado no semestre passado na disciplina e achei que seria importante unir o útil ao agradável.*

**PDO:** *Bom dia. Tenho 24 anos, sou de Passo Fundo, vim pra Santa Maria estudar e estou contente em estar nesta disciplina que tem colegas de todos os tipos e estilos, de diferentes cursos dentro da Música. Quero aprender um pouco sobre esse tipo de pesquisa mais narrativa assim. Logo vai vir o TCC e tenho dificuldade em ver como isso vai acontecer.*

**PLU:** *Eu toco violão também e já trabalho dando aula. Tenho 23 anos, moro na casa do estudante. Me matriculei porque sou amigo do PP e ele me convenceu que seria legal fazer a disciplina.*

Os alunos antigos também se manifestaram:

**PA:** *Eu não sei se vou poder viver sem essa disciplina e a senhora profe (risadas). Vai ter que dar essa disciplina pra sempre. Mas eu aprendi muito com nossas conversas e entendi muitas coisas da minha própria vida. Me marcou profundamente o que vivemos semestre passado.*

**PD:** *Eu acho que pela primeira vez no curso a gente pôde falar<sup>21</sup>, dizer quem somos, o que pensamos e sentimos. A dinâmica que foi utilizada nas aulas, de estudarmos a respeito da inclusão e depois dialogarmos, foi incrível e eu estava esperando a prática do que discutimos. Estava ansioso para começarmos.*

**PP:** *Eu sou um servo da profe (risadas). É que semestre passado eu ajudei ela todas as aulas com data show, sala, luz e tal. Então, fiquei pensando que ela não conseguiria sem mim (risadas). Mas convidei um monte de gente pra*

---

<sup>21</sup> Saliento que esta é uma perspectiva do aluno. Não corroboro com esta ideia, pois sei que o curso disponibiliza, em todos os semestres, disciplinas que possibilitem o exercício do falar de si. Além disso, os professores possuem acentuado comprometimento com os alunos do curso.

*fazer a disciplina porque se pra mim foi um ganho, queria compartilhar com os colegas. Estou muito feliz em estar aqui.*

**PI:** *Eu tive respostas nesta disciplina a respeito da minha vida. Quando chegava em casa e conversava com meus pais sobre o que discutíamos acabava que a gente estendia as discussões da aula, em casa. Então, foi um aprendizado imenso o ano passado e com a perspectiva de continuarmos e ainda termos a prática, fiz a matrícula e chamei colegas também.*

**PJ:** *Eu, com meu sono constante, fiz toda a disciplina sem faltar. Pra vocês terem noção de como eu gostei semestre passado. Me matriculei porque a gente fez um acordo né profe? De nos encontrarmos este semestre novamente. Então, aqui estou.*

**PAR:** *Acho que, como discutimos na disciplina semestre passado, vivemos uma experiência no verdadeiro sentido da palavra e formamos uma parceria entre nós, colegas e a professora. Então, da minha parte, vim fechar um ciclo de aprendizado e de prática. Foi realmente muito bom o que vivemos semestre anterior e deixou um gosto de quero mais. Então, vim saciar isso.*

**PL:** *Olha, eu me matriculei porque a gente combinou e combinamos porque foi algo marcante na vida da gente. Jamais vou esquecer o que a gente construiu nesta disciplina.*

**PM:** *Fico triste com os outros que não puderam participar porque tinham outra disciplina obrigatória. Então, nós que conseguimos e combinamos, estamos aqui. Espero que seja ainda mais legal que o semestre anterior.*

Estes são os caminhantes do novo percurso que se apresenta. Cada qual diferente do outro, mas todos com uma riqueza e uma vontade grande de poder se narrar, produzir conhecimentos e dividir angústias e aflições.

Percebi inúmeras questões importantes em suas falas, bem como nas do semestre anterior. Primeiro, refere-se ao curso de Música, seja ele em qualquer modalidade, possui muita responsabilidade e critérios de qualidade no sentido de acreditar na potencialidade de seus professores, alunos, currículo e práticas pedagógicas e por isso há uma exigência de qualidade na formação dos alunos.

A segunda questão que me chamou a atenção foi a quantidade de alunos matriculados em razão do convite dos que participaram do semestre anterior. Ou seja,



para estes primeiros participantes, e deduzo isso também de suas falas, a disciplina realmente tornou-se uma experiência formativa. Representou tanto em suas vidas, que chamaram seus parceiros para participar. E estes aceitaram o convite, ávidos por terem as suas experiências. Isso realmente me deixou muito feliz, pois percebi que esta experiência não foi só minha, cada qual a viveu de seu modo, do seu lugar, mas todos fomos tocados, transformados por ela.

A terceira questão que me chama a atenção na fala dos alunos é que são mais velhos e isso já havia percebido anteriormente e descreverei esta impressão em outras falas deste trabalho. No entanto, esse fator determina muitas coisas também neste grupo, pois a maturidade das discussões é de outra ordem.

Ainda, nas falas dos alunos do primeiro semestre, fica registrado seu compromisso para com a professora o qual assumiram solicitando a disciplina novamente. Cumpriram com sua promessa.

### **2.4.3 Narrativas de um grupo que se constitui**

Como se percebe nas narrativas, suas singularidades contribuíram muito para a pluralidade do grupo. Não precisaram falar muito para manifestar sua personalidade e sua forma de ser e estar no mundo ou até mesmo naquele mundo que iniciamos neste primeiro momento de nossos encontros.

Caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser dentro-do-mundo, o nosso-ser-com-o-mundo num paradigma da fragmentação, de uma abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros e com os universos que nos são acessíveis. É uma busca que visa despertar-se para uma existencialidade que não se satisfaz com os prêt-à-porter sociais e culturais, uma existencialidade capaz de reconhecer os limites de qualquer epistemologia (JOSSO, 2010b, p. 196).

Caminhar com os outros é uma oportunidade de se refazer, repensar, a partir do outro. Em cada encontro que tivemos, junto a ele, veio a possibilidade de nos aperfeiçoarmos e redimensionarmos nossas existencialidades. Esta diversidade tão bela de seres, querereres, fazeres e saberes, a perspectiva da formação dinamizada, mediada por um grupo que partilha ideias, necessidades, ações e interesses foram disparadores de experiências formativas inclusivas que permanecerão em nossa alma e em nossas ações.

*Cara, me sinto muito bem com vocês. Pior que a gente fala no corredor, mas eu não era próximo de ninguém. Mas a gente foi formando parceria né? (ND, PM).*

*Eu me sinto confortável em falar de mim. A gente formou um grupo legal. Acho que a gente meio que se encontrou. Tomara que eu esteja certa né? (NO, PG).*

Essa perspectiva da pesquisa do grupo como dispositivo de formação, tem assumido importância em algumas pesquisas desenvolvidas na atualidade. Oliveira (2011) refere-se, em seus estudos, a respeito do grupo como dispositivo de formação. Josso (2010b) faz alusão à formação como uma atividade do indivíduo sobre ele mesmo, através de um caminhar com os outros. Ferry (2004) percebe a formação como dinâmica de um desenvolvimento pessoal, mas que ocorre em um grupo como mediador desta formação. Bellochio (2000) aborda questões musicais e pedagógico-musicais relacionadas ao grupo colaborativo, decorrente de sua tese de doutorado realizada com professoras da escola e estagiárias da pedagogia, mediadas por um processo de investigação-ação educacional.

Pode-se pensar em muitas razões para esta intensificação no interesse pela formação realizada no grupo: as necessidades coletivas de troca, as vivências realizadas e compartilhadas, as motivações que derivam desta partilha, relações, dentre outros. O grupo, unido por interesses cooperativos, é um dinamizador de formação, pois há um compromisso, uma responsabilidade recíproca de se envolver, construir.

*Eu procuro não faltar porque os assuntos são meio que interligados. A gente fala uma coisa hoje e o grupo desenvolve depois. Mas percebo que essa troca de ideias é o que está nos trazendo conhecimento. Um contribui de uma forma, outro de outra e a gente vai se tornando amigos, conhecendo melhor como o outro pensa e o legal é que se respeita quem quer ser (NO, PW).*

Desta forma, o grupo vai se constituindo a partir dos vínculos que estabelece entre seus integrantes, visto que grupo é “todo aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com objetivos compartilhados” (OSORIO, 2003, p. 57). Desta partilha e troca entre os

integrantes, é que se estruturam as resistências e as congruências do grupo entre a individualidade e a construção grupal – feita pelo conjunto.

*Me sinto bem à vontade para falar a respeito do que sinto e do que penso. Dia a dia fomos formando um grupo de confiança. Confio em meus colegas (ND, PD).*

Existe grupo quando os indivíduos têm os mesmos objetivos e interagem uns com os outros<sup>22</sup> (FERRY, 2004, p. 35, tradução nossa). Assim sendo, grupo é uma união de pessoas com objetivos comuns, mas que, na diversidade de suas histórias, experiências, caminhada de vida, trazem significações diferentes acerca do mesmo objetivo e, por isso, dinamizam a formação.

*Tenho aprendido muito com o pessoal. Vejo assim que às vezes eu sou uma pessoa muito superficial e vendo as histórias que as pessoas contam, percebo que preciso me envolver mais nos relacionamentos (NO, PM).*

Além da formação de nosso grupo como dispositivo de formação, pude perceber, por suas narrativas, que precisavam de um espaço para falar, refletir. Talvez o tema, “inclusão”, tenha sido ainda mais propulsor de unidade e respeito. No entanto, acredito que a potência de nos conhecermos, as dinâmicas, a forma como se propuseram estar nesta pesquisa, foi a razão da liberdade que tiveram de se narrar.

*Nosso curso é muito técnico. A gente não tem oportunidade de falar sobre a gente. Então, essa oportunidade que esta disciplina nos dá, é única. Além disso, falar de inclusão a partir de nós mesmos traz um certo sofrimento e a gente quer partilhar isso. Capaz da senhora se arrepender de nos dar este espaço. Vamos abusar (NO, PA).*

Não acredito que para conhecer os alunos participantes desta pesquisa, sejam necessários maiores subsídios. Nessas breves narrativas, revelaram sua personalidade e já anteciparam como seria seu envolvimento no grupo. Cada um com suas subjetividades, uns mais quietos, outros mais participativos, alguns mais agitados, outros serenos.

---

<sup>22</sup> No original: “Existe grupo cuando los individuos tienen objetivos comunes e interactúan unos com outros”.

*Logo depois de sua apresentação eu e a Ana, minha orientadora, explicamos que o nome da disciplina, ao se matricularem, não a vinculava ao tema inclusão, mas que este seria o nosso tema de discussão. Perguntamos se aceitavam embarcar neste projeto conosco e eles reagiram de maneira surpreendente (ND, Juliane, 10/03/2017).*

Descrevo a seguir, algumas de suas colocações acerca da união entre a pesquisa narrativa e a inclusão que propusemos a eles:

*Bah, mas isso é muito legal. Sempre pensei em como fazer pesquisa a partir das narrativas e agora como ser parte dela é legal. Acho que vai ser muito bom e a gente só tem a ganhar. Acho que vai funcionar (NO, I PAR).*

*Me inscrevi nesta disciplina em função da curiosidade em saber como se faz pesquisa narrativa. Porque é bem isso entendeu? Eu não me enquadro muito em pesquisas fechadas, cheias de regras, queria uma metodologia que me deixasse mais livre pra ser eu e acho que as narrativas me trazem esta liberdade. Mas o legal é que, além de aprender sobre narrativas, vou ter a possibilidade de falar sobre inclusão que é um assunto bem legal também assim (NO, PM).*

*A inclusão é um tema que traz medo, curiosidade e ansiedade. Eu tenho muitas dúvidas e curiosidades a respeito. Já gostei da primeira aula, dos caderninhos, da forma como foi proposto o trabalho (ND, PMF).*

Em relação à colocação do “PM”, esclarecemos a ele que a pesquisa narrativa pode até trazer maior liberdade, como ele menciona, mas é uma ciência e precisa cumprir com o rigor científico que dela é exigido, pois

*Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores... considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).*

*Acho muito bom falar a respeito da inclusão porque a gente se pega muitas vezes diante de pessoas que precisam um olhar diferenciado e não entendemos como agir (NO, PD).*

Assim, unimo-nos em torno de objetivos e interesses comuns. Estava constituído o grupo de formação de experiências inclusivas. A confiança, a cientificidade, as narrativas, as vidas que ali se encontraram realmente saíram de caminhos diferentes, encontraram-se na encruzilhada, a qual é a proposta e decidiram tomar a mesma direção neste grupo, mesmo que cada um caminhando para si, mas com os outros.

## 2.5 “ENCRUZILHANDO”

Trago em minha memória a recordação do filme “Encruzilhada”<sup>23</sup>, ao qual assisti em minha adolescência. Na obra, em um dado momento, o ator principal obrigava-se a decidir-se por caminhos a seguir em uma encruzilhada. Estava consciente de que os caminhos se entrecruzavam, mas eram completamente diferentes. Conforme a decisão que tomasse por um deles, sua vida teria trajetórias diferentes. Muitos amigos decidiram-se por caminhos diversos e ali, na encruzilhada, despediram-se do que tinham em comum. Suas vidas tomaram rumos divergentes. No entanto, saíram de um lugar convergente: a encruzilhada.

Apresento a narrativa deste filme, pois a trama articulada nele assemelha-se pela trama ambicionada e realizada por mim, na forma de abordar a análise das narrativas dos participantes da pesquisa. Somos pessoas que optam por caminhos por vezes divergentes, outros convergentes, advindos de todas as direções, com histórias próprias, trajetórias de vidas, mas que se encontram em uma encruzilhada: a perspectiva inclusiva de vida e formação.

Em uma tentativa de ser responsável, ética e respeitar a história construída individualmente, pretendi, nesta pesquisa, entrecruzar as narrativas, torná-las encruzilhadas, respeitando o lugar, o narrar, o pensar e o estar individual e coletivo. Considero que as narrativas dos participantes são a sua forma de perceberem-se, que consideram relevante em sua história de vida e formação. Estas histórias individuais, unidas em torno de um mesmo objetivo, encontram-se na mesma direção e são vozes de quem caminha junto.

---

<sup>23</sup> Crossroads (Encruzilhada), é um longa-metragem de 1986, estrelado por Ralph Macchio Joe Seneca, Jami Gertz; dirigido por Walter Hill; com música de RyCooder e participação do guitarrista Esteve Vai.

A mim, como parte do grupo que percorre o caminho, coube ser, mais que escriba destas narrativas e experiências, alguém que as pensa, analisa-as, interpreta-as, mas não sob uma ótica de “verdades ou certezas”. A interpretação será fundamentada no vivido, nas experiências formativas, encruzilhando caminhos que se entrecruzam, entrelaçam-se, tornam-se encruzilhadas que trazem e levam para novos, iguais ou diferentes caminhos. Conforme Louro (2004), “a análise numa perspectiva teórica interpretativa assume a existência, não de uma realidade a ser estudada, mas de interpretações do vivido” (p. 52).

*Pretendo ser muito coerente com o que os participantes estão me presenteando em suas narrativas. Fazer bom uso delas e saber trazê-las com zelo, cuidado e que elas sejam capazes de registrar o vivido, o sentido e o experienciado por nós. Sou muito grata por me darem um pouquinho de si e por permitirem que eu os traga em minha pesquisa. Que eu saiba lidar com esse magma que colocaram em minhas mãos e lhes presenteie da mesma forma, com o trabalho desta tese (ND, Juliane, 12/08/2017).*

As narrativas escritas dos participantes da pesquisa, a partir do Diário de aula e de suas narrativas orais na formação, assim como a escrita dos meus diários, foram o material de análise. No entanto, Bolívar (2012) salienta a importância de trabalhar-se o que chama de “magma” de forma reflexiva e articulada a “[...] algum tipo de marco teórico e propostas metodológicas para resolvê-la” (p. 84).

O problema é como analisar este magma, com algum tipo de análise de dados qualitativos, de modo que se possa organizar como uma sequência coerente a partir de algumas categorias temáticas, em alguns eixos de coordenadas temporal e temática.

Desta forma, sinto que ao pensar na formação sob a perspectiva de experiências que tocam, modificam direções, preciso estar livre para “encruzilhar” estes caminhos, a partir do que fizer sentido na formação. Por esta razão, trago a minha forma de pensar à análise dos dados desta pesquisa: a partir dos níveis experienciais pensados por Josso e das experiências construídas e registradas nos diários e narrativas orais dos participantes da pesquisa, as histórias, as percepções, as construções, as reflexões foram cruzadas, fundidas, separadas, articuladas, simplesmente com o propósito de perceber e entrecruzar caminhos. Na intenção de compreender como se fez a formação de cada um a partir do singular e plural.

O desvelamento do grupo e o envolvimento que tivemos no decorrer desta pesquisa conduziram a reflexão acerca das experiências narradas em nosso grupo (proposta do encruzilhar caminhos), possibilitando assim, que alguns conceitos suscitasse das discussões e reflexões.

No primeiro semestre, cada encontro ocupou um viés a respeito da inclusão. No segundo dia de aula, trouxe-lhes uma listagem de sugestões de temas que poderíamos trabalhar e pedi que escolhessem suas preferências ou que colocassem suas sugestões de abordagens não contempladas nas apresentadas. Ainda, no decorrer de nossas aulas, algumas ideias iam surgindo e trocamos o foco em várias situações, até que chegamos a esses conceitos emergentes e que se tornaram o foco de interesse, discussões e do trabalho aqui apresentado:

- 1- Questões do desenvolvimento humano, focando nos três aspectos do desenvolvimento, tendo como aporte a união das teorias Piagetiana (1970, 1976) e Vygotskyana (1999) e a obra de Diane E. Papalia e Ruth D. Feldman (2013) a respeito do desenvolvimento humano;
- 2- Somos diferentes em nossa personalidade. Estudo dos temperamentos segundo os estudos de Norbert Glas (2013);
- 3- A exclusão e a inclusão;
- 4- Público alvo da Educação Especial;
- 5- As dificuldades de inclusão de pessoas com transtornos mentais;
- 6- Somos diferentes em raça, credo e posições sociais, políticas...;
- 7- As diferenças na sexualidade humana;
- 8- Como a Música pode promover a inclusão;
- 9- Pesquisa narrativa.

Destes temas, os conceitos emergentes que surgiram estão fundamentados no encruzilhamento de suas narrativas e compreensões. Tais conceitos são:

- 1- “Há coisas em que somos iguais, mas que nos tornam diferentes pelo caminho que percorremos”<sup>24</sup>;
- 2- “A inclusão vem em resposta à exclusão. Nesse processo há um sofrimento que alcança os que são excluídos”<sup>25</sup>;

---

<sup>24</sup> ND da PG, com base nos estudos e discussões que realizamos.

<sup>25</sup> ND do PD, com base em suas experiências e nossas reflexões.

- 3- “Pessoas diferentes, especiais por várias razões”<sup>26</sup>;
- 4- “Hoje a gente tem espaço para todos no mundo”<sup>27</sup>;
- 5- “A Música representa uma potência para promover a inclusão”<sup>28</sup>.

Estes conceitos emergentes estão delineados e debatidos no “Bloco 1” desta tese, no que chamo de “Encruzilhada da formação de pessoas incluídas e inclusivas”. Nela, os fatos e as narrativas se entrecruzam e resultam no manuseio destes cinco conceitos emergentes.

No “Bloco 2”, que segue posterior ao mencionado acima, o qual denomino de “Encruzilhada da teoria à prática”, relato nossas experiências formativas a partir do segundo semestre de 2017, no qual, além de construirmos conceitos e ações de inclusão, fizemos duas intervenções práticas. Em uma Escola Especial e em uma aldeia indígena. Os aprendizados construídos estão delineados neste bloco.

Saliento que não sei se terei fôlego para narrar aqui e dar aos leitores a dimensão próxima de nossas experiências, mas a tentativa será feita com afincamento, responsabilidade e muita amorosidade com todo o material produzido.

Antes disso, discorro a respeito da concepção que trago acerca da inclusão, da Música por mim vivida e da formação acadêmico-profissional para subsidiar e garantir a compreensão de que perspectiva teórica estamos falando nestas duas temáticas. Nos capítulos seguintes, estes temas estarão articulados às experiências narradas. Peço licença para trazer o processo de implantação da inclusão e o enfoque da Música sob a perspectiva de quem os viveu. Por esta razão, não trarei neste momento as narrativas dos alunos.

---

<sup>26</sup> ND do PA, com base em nossos estudos e experiências familiares.

<sup>27</sup> ND de Juliane.

<sup>28</sup> ND da PMF, com base em nossos estudos e discussões.





### 3 A INCLUSÃO... UMA ROTA...



Nos anos percorridos em minha profissão, pude construir experiências que sempre pensei ser relevantes para serem compartilhadas com outras pessoas. Fatos, práticas, leituras, estudos, pessoas que constituíram meu caminho, mas que se tornaram exemplo dos caminhos percorridos no cotidiano vivido nas escolas por centenas, milhares de professores e alunos. A minha grande angústia sempre foi jamais poder compartilhar essas experiências, contar o que vivi, desvendar caminhos que parecem obscuros ou apontar outros caminhos, mas encontrei este lugar. Se me permitirem os leitores, gostaria de realizar, neste capítulo, uma autonarrativa, procurando trazer para este espaço científico, fragmentos do que vivenciei em minha vida junto à educação, mais especificamente, na construção do caminho inclusivo que ainda está em andamento.

São fragmentos de vida que, ao se entrecruzarem nos caminhos, constituem-se em um novo caminhar. “O Narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Portanto, lanço-me na tentativa de narrar experiências e desafio a muitos encontrarem-se a partir delas. Farei isso em um diálogo com autores que são referências para mim na discussão a respeito da inclusão.

#### 3.1 AS VEREDAS DA VIDA ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Os primeiros dias na Graduação em Educação Especial foram aquela alegria típica de calouros que ficam à espreita do que os veteranos irão aprontar, na expectativa de conhecer professores, a forma como se ajustar e estar na graduação. Confesso que não foi nada fácil, para uma menina do interior, acostumada a acordar, ir para a aula e trabalhar no negócio da família, ter de preencher quesitos burocráticos, compreender a forma de matrícula, de ajustes, enfim, estava muito perdida. Em todos os sentidos. Nunca tive de pegar ônibus, ligar de orelhão (não havia celular), dentre tantas outras coisas corriqueiras que juntas tornavam-se enormes e desafiadoras.

No primeiro semestre, tive um professor que me chamava de Viviane toda vez que realizava a chamada da turma. Eu o alertava de que estava confundindo meu nome, mas ele repetia sistematicamente, diariamente, o mesmo equívoco. Perguntei

qual a sua intenção com essa troca que realizava ao falar meu nome e recebi uma resposta surpreendente, mas que determinou deveras minha forma de caminhar. “Viviane significa borboleta. As borboletas são belas, mas precisam libertar-se das amarras da lagarta. Tu és uma lagarta, precisas te libertar para trazer a borboleta que está em ti”. Jamais esquecerei este fato e esta fala. Durante minha graduação, acreditava que meu pensamento e minha forma de ser e agir precisavam me libertar das amarras de uma vida protegida e sem grandes reflexões para tornar-me mais crítica, ativa e construtora de minha história. E foi assim que passei pelo curso, construindo uma formação de grandes experiências e aprendizados.

Vinculei-me à comunidade acadêmica de forma plena. Envolvia-me em projetos, atividades, viagens. Em particular, uma ação me fez muito bem. Ao revelar meu gosto pela música, professores e colegas aproximavam-se para cantar, interagir. Muitos professores cantavam e tocavam instrumentos. Por meses, combinamos, de forma gratuita, de animar os fins de tarde das sextas-feiras de nosso centro. Reuníamos-nos no hall de entrada do prédio e ali cantávamos juntos. Essa parceria foi muito exitosa, mas a vida conturbada da academia não nos permitiu dar continuidade.

### **3.1.1 O atalho da integração à inclusão**

Chamo a atenção para o ano de minha inserção no curso de graduação em Educação Especial, 1994. Para bem esclarecer aos leitores, este foi o ano em que ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, onde foi redigido o documento que se tornou mote para a inclusão no mundo todo. No intuito de esclarecer a respeito dos fundamentos deste documento, trago um excerto representativo:

Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A proposta acima exposta, construída em 1994, em Salamanca, foi assinada pelo Brasil e este se tornou signatário da inclusão a partir de então. Obviamente que houve necessidade de um tempo para que o governo construísse uma proposta de ação que efetivasse de forma real a inclusão na educação brasileira. Portanto, terminei o curso, tendo como mote os princípios da integração que consistia em um sistema inverso ao da inclusão. Ou seja, o aluno deveria ser preparado para adentrar no ensino regular e apresentar condições de adequar-se ao meio. A inclusão, ao contrário, determina que todos devam ter acesso ao ensino regular e permanência nele, sendo que as escolas e a comunidade escolar devam encontrar diferentes meios, subsídios, recursos, metodologias, acessibilidade, conscientização para que as diferenças sejam a potência da educação.

Além desse diferencial, há muitos outros entre a inclusão e a integração. Para este momento da escrita, deter-me-ei apenas na base de discussão, ou seja, a integração pensa no sujeito deficiente como alguém que deve almejar a normalidade para ter direito à educação em escolas regulares e estas, “generosamente”, aceitam-nos para que possam “desfrutar dos benefícios desta normalidade”, se forem aptos a isso.

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1997, p. 8).

A inclusão pensa e constrói paradigmas que atingem a todos e a educação de forma geral. É um processo de compreensão das diferenças fundamentado em direitos a uma escola de qualidade, que tenha como princípio norteador o aluno, como ser que constrói seu aprendizado a partir do que é e do que traz como identidade, tendo liberdade de estar e ser em qualquer lugar, sem segregar ou excluir por raça, credo ou preconceitos de qualquer ordem.

Ensinar é marcar um encontro com o Outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do Outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos por um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além (MANTOAN, 2004, p. 2).

Assim sendo, a Inclusão é um paradigma que muda a concepção de educação, de infância e juventude, trazendo a todos o direito de serem respeitados e contemplados em suas diferenças, sejam elas quais forem. Segundo Carvalho (2002, p. 70), "Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças".

A inclusão é uma questão de direitos humanos, aprender a respeitar os direitos dos outros, a conhecer, a conviver e interagir, a aprender com o outro, a ensinar, a compartilhar os conhecimentos, a valorizar as diferenças e potencialidades. A prerrogativa de uma sociedade inclusiva reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. A partir desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, fica sinalizada a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

No entanto, compreendo que seja oportuno mencionar que, a meu ver, o termo inclusão já evoca a prerrogativa de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos. Portanto, a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, com receitas prontas, mas com reflexões de toda a sociedade.

Para além de uma proposta defendida por profissionais de inúmeras áreas desde 1990, a construção de sociedades inclusivas, nos mais diferentes pontos do planeta, é meta do que se poderia chamar de movimento pelos "direitos humanos de todos os humanos". No dia 14 de dezembro, foi assinada a resolução 45/ 91 da ONU, que solicitou ao mundo "uma mudança no foco do programa das nações unidas passando da conscientização para a ação, com o compromisso de se concluir com êxito uma sociedade global para todos por volta de 2010". Quiçá, vejamos essa meta um dia ser concretizada.

Retornando à minha formação, sendo representativa de tantas outras formações, com tantos outros alunos em Instituições de Ensino Superior espalhadas pelo país, o que significou ter como premissa a integração em nossa formação acadêmico-profissional? Em que princípios e ações fundamentamos nossas práticas?

Trago, para o contexto da pesquisa, a narrativa de exemplos que podem esclarecer tais perguntas.

Passei o período todo do curso estimulada a pensar em nossos alunos com respeito, jamais com sentimento de compaixão ou pena. Na grade curricular, havia inúmeras disciplinas que tinham um cunho bastante clínico a fim de que pudéssemos compreender onde se encontrava a deficiência, a funcionalidade do corpo humano, além de disciplinas voltadas para a psicologia e psiquiatria, nas quais discutíamos disfunções mentais, dentre outros aspectos.

Por não ter encontrado o currículo deste período, trago um demonstrativo de Histórico acadêmico a fim de contextualizar os leitores a respeito das disciplinas trabalhadas no curso.

Figura 3 – Demonstrativo de histórico acadêmico



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

Escola Superior:

EDUCAÇÃO ESPECIAL - HABILITAÇÃO: DEFICIENTES MENTAIS.

RECONHECIDO PELA PORTARIA MINISTERIAL N.141 DE 11/02/81, PUBLICADO NO DOU DE 13/02/81.

Disciplinas	Código	Nome
>>> DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO <<<		
>>> PRIMEIRO SEMESTRE DE 1992 <<<		
ADE102 METODOLOGIA CIENTÍFICA	MEN343	METOD ENS EXP.DRAM. NO CURR.P/ATIVID
EPS109 SOCIOLOGIA GERAL	MSC329	PRINC. BAS. SOM,RITMO,MOV P/ D.MENT.
EPS208 HISTORIA DA CULTURA		>>> PRIMEIRO SEMESTRE DE 1995 <<<
FIPL17 PSICOLOGIA GERAL	EDE401	METODOS TECN. RECURS. ENSINO D.H. II
LTV107 COMUNICACAO EM LINGUA PORTUGUESA I	EDE403	FUNDAMENTOS DE ORIENT. VOCAC P/ D.H.
MFG133 MORFOFISIOLOGIA DOS SISTEMAS	MEN360	METODO.ENS. LING.PORT. NO C.ATIVID A
	MTD401	ED. FISICA APLICADA AO EXCEPCIONAL
>>> SEGUNDO SEMESTRE DE 1992 <<<		>>> PRIMEIRO SEMESTRE DE 1996 <<<
FUE106 TEORIA DA EDUCACAO	CEF100	EDUCACAO FISICA
FUE107 FILOSOFIA DA EDUCACAO	EDE404	PRATICA DE ENSINO P/ DEF. MENTAL I
FUE108 HISTORIA DA EDUCACAO	MEN420	PRATICA DE ENS. NA ESCOL. 1 GRAU A
FUE110 PSICOLOGIA DA EDUCACAO I		>>> SEGUNDO SEMESTRE DE 1996 <<<
FUE111 SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	EDE405	PRATICA DE ENSINO P/ DEF. MENTAL II
NPS201 NEUROPSICOLOGIA		>>> DISCIPLINAS EXTRA-CURRICULARES <<<
>>> PRIMEIRO SEMESTRE DE 1993 <<<		>>> PRIMEIRO SEMESTRE DE 1995 <<<
ADE202 ESTR. E FUNC. DO ENSINO DE 1 GRAU	EDE327	AVALIACAO EDUCAC. DO DEF. AUDIOCOM I
ADE204 METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL		>>> PRIMEIRO SEMESTRE DE 1996 <<<
ADE205 METODOS QUANTIT.EM PESQ.EDUCACIONAL	MSC415	PRINC.BAS. SOM,RITMO,MOV. P/ D.AUDIO
EDE211 INTRODUCAO AO ESTUDO DO EXCEPCIONAL		
FUE109 ORIENTACAO EDUCACIONAL E VOCACIONAL		
FUE214 HISTORIA DA EDUCACAO EDUC. BRASILEIR		
FUE216 PSICOLOGIA DA EDUCACAO II		
>>> SEGUNDO SEMESTRE DE 1993 <<<		
ADE208 ESTRUTURA E FUNC. ENSINO DE 2 GRAU		
EDE210 BASES PSICOPEDAGOGICAS DA APRENDIZAG		
EDE214 DESENVOLV. PSICOSSOCIAL DEF. MENTAL		
EDE216 TEORIA DA ORG SERV EDUC ESP DEF MENT		
FUE212 BIOLOGIA DA EDUCACAO		
MEN231 DIDATICA I		
MEN232 BASES TEORICAS DA ALFABETIZACAO		
NPS301 DISTURBIOS NEUROLOGICOS		
>>> PRIMEIRO SEMESTRE DE 1994 <<<		
EDE326 AVALIACAO EDUCACIONAL DO DEF. MENTAL		
LTV108 COMUNICACAO EM LINGUA PORTUGUESA II		
MEN340 METODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZ. I		
MEN357 MET.ENS. CIENC FIS BIOL NO C.ATIV A		
MEN358 METOD.ENSINO MATEMAT. NO C.ATIVID. A		
MEN359 METOD.ENS. EST.SOCIAIS NO C.ATIVID A		
NPS305 DISTURBIOS PSIQUIATRICOS		
>>> SEGUNDO SEMESTRE DE 1994 <<<		
CEF100 EDUCACAO FISICA		
EDE329 DISTURBIOS DA COMUNICACAO		
EDE330 METODOS TECN RECURS DO ENS. D. H. I		
MEN341 METODOS E PROCESSOS DA ALFABETIZ. II		
MEN342 METOD ENS A.PLASTICAS NO CURR.P/ AT.		

Fonte: Acervo do histórico escolar da autora (1981).

Tive a possibilidade, junto de meus colegas, de ter experiências práticas desde o início do curso em razão da existência do NEPES, Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Especial, que ocupava, na época, o sexto andar da antiga reitoria, no centro da cidade de Santa Maria. Por esta razão, o acesso ao NEPES tornava-se mais viável aos pais interessados nos atendimentos. Lá, tínhamos alunos desde o nascimento até

a idade que decidissem participar. Prestei vestibular para o curso de Educação Especial - Deficientes Auditivos, no segundo ano em que cursava o primeiro (Deficientes mentais), mas não dei continuidade. Assim, pude ter uma visão mais abrangente de trabalho nas duas perspectivas.

Na área da surdez, a integração propunha que procurássemos primeiro oralizar a criança, ou seja, “normalizar” sua linguagem. Tínhamos algumas técnicas que favoreciam a leitura labial e o primeiro passo era utilizar dessas técnicas. Depois, poderíamos investir na Língua de Sinais. Cabe lembrar que apenas em 2002 a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficialmente reconhecida e aceita como segunda língua oficial brasileira, através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

As turmas em que realizávamos nossas intervenções eram divididas conforme a sua idade. Portanto, havia turmas de estimulação precoce, em que realizávamos um trabalho de estímulo cognitivo, socioafetivo e psicomotor com bebês. Também tínhamos alunos com quem trabalhávamos a alfabetização para prepará-los para o ingresso à escola, utilizando materiais pedagógicos diversificados, repetindo os conteúdos, encontrando jogos e técnicas que facilitassem sua aprendizagem. Além disso, os alunos que haviam passado da idade de adentrar na escola e que não conseguiram alfabetizar-se participavam das turmas de oficinas, as quais algumas eram fixas como a de marcenaria e reciclagem de papel, e outras poderiam ser pensadas em cada semestre e conforme interesses dos alunos. Havia uma sala em nosso andar que era composta por materiais utilizados em casa, na vida diária. Uma vez por semana ou mais, conforme a necessidade e planejamento, levávamos os alunos para aprenderem a arrumar sua cama, amarrar sapatos, guardar suas coisas, mexer no fogão, varrer, pois “precisavam ter uma certa independência”, conforme nosso pensar integrativo, tanto os que iriam adentrar na escola, como os mais velhos.

Também havia, para que pudéssemos ter mais experiências formativas, um projeto no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), de classe hospitalar. Durante alguns meses, trabalhávamos nesta sala do hospital, auxiliando as crianças internadas que não podiam frequentar a escola neste período.

Aos leitores pode parecer romantismo ou nostalgia o que irei narrar, mas a respeito desse período guardo lembranças de inclusão dentro de um espaço excluído do sistema de ensino e até mesmo do sistema social. A inclusão era realizada entre nós, colegas, entre os alunos, com nossos professores e com a família. Realmente formou-se neste espaço segregado uma corrente de respeito às diferenças e de luta



política pelos direitos e deveres de quem atendíamos. Formávamos uma comunidade de aprendizagem, partilha e respeito. Como nas turmas tínhamos todos os tipos de deficiência, um ajudava o outro em suas dificuldades e aplaudiam os sucessos de todos. Os encontros com as famílias eram no sentido de formar vínculo e também construir uma cadeia de responsabilidades e ações para o desenvolvimento dos alunos.

Realmente, uma inclusão na exclusão. Gostaria de fazer uma reflexão a respeito disso. Temos hoje a inclusão como mote para nosso pensar a educação. No entanto, quantos alunos encontram-se incluídos no sistema educacional, mas excluídos do processo de aprendizagem, da inclusão social que a escola deveria potencializar? Com certeza houve um avanço em relação a salvaguardar os direitos humanos a partir do processo de inclusão, mas precisamos cuidar que este avanço seja real e não traga sofrimento, segregações de outras e mais profundas ordens. De que forma está se garantindo o respeito aos direitos humanos se estamos “jogando” alunos para as salas de aula para cumprir com convenções com as quais não somos capazes de cumprir de maneira plena?

Se não há violência excludente, há o sentimento de piedade, compaixão, pena, sentimentos de egocentrismo e narcisismo que revelam o pensamento: “sou normal e estou sendo bom em aceitar esta pessoa”. Mesmo que o discurso teórico e político seja baseado em uma proposta de revisão à trajetória educacional de uma maneira geral, trazendo na atualidade a individualidade e a diferença de cada estudante, como valor maior, a inclusão ainda remete a sentimentos piedosos, caritativos e humanitários, trazendo a “invocação moral e abstrata em favor da inclusão que engendra formas dissimuladas de exclusão” (PLAISANCE, 2004, p. 5).

Sentimentos de “ajuda ao próximo”, “piedade”, não podem servir de pano de fundo para a efetivação de um processo. Aliás, estes sentimentos já foram norteadores do trabalho da Educação Especial em outros tempos.

Tais apelos aparecem traduzidos como manifestações de amor ao próximo, como solidariedade humana ou como vocação e missão dos professores, sem levar em conta as condições concretas em que trabalham e as inúmeras influências exercidas, na educação, pelos modelos econômicos que regem as políticas públicas (CARVALHO, 2004, p. 22).

Incluir, conforme Sasaki (2005), refere-se à condição de “modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e

exercer a cidadania”. Compartilho desta ideia, pois entendo a inclusão como um processo que se baseia em princípios democráticos de participação social plena. Pensemos a respeito.

Não estou defendendo aqui o retorno à integração e suas perspectivas arcaicas e segregadoras. O que defendo é que paremos de mascarar a realidade e a encaremos de fato, com seus monstros e fantasmas que nos assombram. A luta pela inclusão está longe de terminar e de ser conquistada uma vitória. Nossos sistemas social e educacional precisam empreender esforços mais direcionados para que se comece a obter resultados positivos na inclusão. Casos isolados existem, mas o que se percebe nas escolas é a fragilidade na prática, de um paradigma, de um ideal que realmente traz ao ser humano a possibilidade de se retratar em seu percurso preconceituoso. No entanto, por várias razões, ainda há muita luta.

Peço licença novamente aos leitores para retomar minhas narrativas deste período de formação baseado nos princípios da integração. E, encerrado o período de minha graduação, gostaria de narrar a respeito do estágio que realizei.

Optei por fazer meu estágio com uma turma de alunos maiores. Tive liberdade de pensar uma oficina que lhes ensinasse uma prática profissional e o grande objetivo era que pudessem ganhar financeiramente com o que construíssem. Decidi realizar uma oficina de confecção de cartões e agendas para vendermos. Fui até uma gráfica e consegui os papéis, tanto as folhas cortadas para as agendas quanto o papel cartão cortado em vários formatos para fazermos os cartões e as capas das agendas. A proposta era que fizessem pinturas com anilina e álcool e depois faríamos os arremates com nanquim, folhas, estopas, botões e outros materiais alternativos. O fato é que passamos dois meses confeccionando materiais, pintando, aprendendo, brincando, cantando. Ao final de dois meses, tínhamos uma quantidade muito significativa de cartões e agendas para vender.

Iniciamos nossas vendas no saguão do antigo hospital universitário. Vendemos muito ali, mas queríamos vender mais. Então, decidimos vender nossos produtos no calçadão de Santa Maria. Colocamos tudo dentro de caixas e conseguimos que amigos nos ajudassem no transporte dos materiais. Nós, alunos e professora, fomos a pé. Todos caminhavam bem, apenas um com má formação congênita, especialmente nos pés. Tinha a idade de 28 anos e decidia sobre suas ações e era respeitado nisso. Sugeri que o levássemos em cadeira de rodas para que pudesse caminhar sem problemas. Mas sua resposta foi negativa. “Quero ir com meus colegas. Se eles

podem, eu posso”. Assim mesmo levamos a cadeira de rodas caso ele cansasse, mas, para minha surpresa, ele foi e voltou rindo e conversando, em companhia dos colegas.

No entanto, este aluno ficou muitos dias sem aparecer na aula. Na época, era complicado entrar em contato com os alunos. Tentamos, mas não conseguimos, não lembro a razão. Mas sua ausência me agoniava. Depois de muito esperar, retorna à aula, acompanhado de sua mãe e então soubemos o que houve. Ele tinha um fungo nos pés e, quando suava, este fungo agia deixando o solado do pé em “carne viva”, como disse a mãe, lembro até hoje. Muito triste em saber do sofrimento do aluno, perguntei: “Mas por que não foste de cadeiras de roda? Não terias suado, estarias bem” e ele me respondeu: “Professora, tudo na vida é passo a passo. Eu venci”. Este fato marcou-me profundamente e é mais uma máxima que levo para a vida.

Enfim, encerrei meu estágio e a proposta da oficina foi um sucesso. A venda dos cartões e agendas rendeu um bom valor em dinheiro para os alunos. Distribuimos um pouco entre eles e o restante combinamos em viajar a Porto Alegre, para que conhecessem a capital. Foi o que fizemos. Inesquecível. Além disso, o envolvimento das famílias conosco foi algo marcante. Realmente tornou-se uma forma de trabalho que, muito mais que cumprir objetivos educacionais, trouxe uma experiência formativa em vários aspectos.

Estes foram alguns dos fatos que marcaram esta época de formação acadêmica profissional fundamentada nas premissas da integração e que são representativos de tantas outras pessoas que estavam em formação neste período. Uma construção de reflexões que partem do princípio de normalizar o sujeito para que se adeque a qualquer espaço de que precisar, escola, social ou de trabalho. Estas reflexões repercutiram mais tarde na consolidação de práticas educativas que trouxeram uma nova perspectiva, um novo olhar sobre a educação e as diferenças, o paradigma da inclusão.

### 3.2 A INCLUSÃO COMO VIA DE PRÁTICAS DOCENTES E SOCIAIS

Iniciei minha vida profissional dando aula em cinco escolas e fazendo uma pós-graduação em Educação Especial. Esta é a realidade da vida dos professores. Historicamente a remuneração do professor foi gradativamente decrescendo e para que este mantenha uma vida digna, sujeita-se a trabalhar de forma ensandecida.

Trabalhava com vigor e gosto pela profissão. Sempre gostei do que faço. Ao final do dia, com raras exceções, encerro minhas reflexões a respeito de minhas práticas com a certeza de que cumpro com meus objetivos profissionais e humanos. Em nossa profissão, além da formação contínua e da segurança formativa no que realizamos, a presença da humanidade, do respeito ao ser que estamos mediando a construção de tantos valores, aprendizados, não pode estar ausente. Justifica-se, então, minha preocupação constante em estar inserida nas escolas e estender as mãos na busca desta restauração da humanidade, de um olhar para a singularidade e pluralidade de meus alunos e das pessoas que caminham comigo de maneira geral.

Iniciei meu trabalho em uma escola de Educação Especial de Santa Maria<sup>29</sup>. Essa instituição é uma Associação que recebia auxílio do município e do estado, através da cessão de professores e da Assistência Social que lhes repassavam verbas para a manutenção da escola, bem como pagamento de professores e demais profissionais não abarcados pelo município e pelo estado (Fonoaudiólogos, fisioterapeuta, professores de Educação Especial, Educação Física, dentre outros).

Fui contratada para trabalhar com uma turma de cinco alunos autistas, em razão de já ter vínculo com eles, pois fiz minha pesquisa de pós-graduação com esta turma<sup>30</sup>. Eram quatro meninos e uma menina, de classe social privilegiada, em que a maioria das famílias era muito presente.

Para contextualizar os leitores, trago uma definição a respeito. Saliento que opto por esta posição teórica para compreender o autismo, mas hoje este não é um quadro único. O autismo pode ser definido como: <sup>31</sup> [...] um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Em relação à citação supracitada, meus alunos apresentavam graus severos de autismo e, em razão disso, a rotina da turma era muito protegida, mas quebrada pela forma de reação de cada um a situações e fatos que despertavam ora sua ira, ora sua sensibilidade, ora sua apatia. Os alunos eram maiores que eu e já tinham idade de 15 a 18 anos.

---

<sup>29</sup> Nas outras escolas trabalhava com Música e Educação Infantil.

<sup>30</sup> A pesquisa versava sobre a Interação social dos autistas potencializada pela Música.

<sup>31</sup> Esclareço que em 2015, o DSM V, (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais, quinta edição), trouxe algumas mudanças na nomenclatura. O autismo não se encontra mais na categoria de transtorno invasivo do desenvolvimento e sim no Transtorno de Espectro Autista.

Tínhamos a rotina de esperá-los na porta da escola, pois vinham de transporte, e então subíamos juntos para nossa sala. Caso isso não acontecesse, negavam-se a subir com outros. Ao chegar à sala, colocava uma música instrumental de fundo bem tranquila, conversava, dava-lhes um abraço, um carinho que, na maioria das vezes, era recebido (nunca retribuído) de bom grado com um sorriso ou olhar de resiliência. Em inúmeras ocasiões, o carinho era negado. Em seguida, pegavam seus cadernos e materiais e começávamos a trabalhar. A perda ou o esquecimento de algum material em casa poderia ser motivo para crises diversas. Depois do trabalho, fazíamos o lanche que também era trazido por eles e não podia ser diferente do que traziam. A seguir, dava uma volta na quadra para que fizessem uma atividade física ou jogávamos no pátio da escola.

Os princípios da integração eram bem visíveis em nossos objetivos e planejamentos. Procurávamos que se adaptassem aos sistemas educacionais e sociais para depois incluí-los nestes. Lembro-me de que por muitos meses trabalhei com um aluno a ida ao banheiro, com o objetivo de irmos a uma feira de Santa Maria (Feisma - Feira da Indústria de Santa Maria, realizada em outubro/novembro). Ou seja, tentei adaptá-lo para uma inserção social. Na escola, parecia que estava indo tudo muito bem, pois sempre apontava para o banheiro quando sentia necessidade e, ao passearmos no entorno da escola, apontava para a escola quando queria ir ao banheiro. Então, acompanhados de outras turmas, nos dirigimos à Feisma. O aluno viu, de longe, uma banca de doces e, literalmente, avançou sobre eles. Como era muito forte, minha investida em tirá-lo dali custou alguns doces comidos. Ao conseguir afastá-lo, ele se desvencilhou e urinou em cima da banca de doces. Foi uma cena assustadora. Hoje percebo quão equivocada estava em procurar adaptá-lo a um comportamento que não era seu e que, percebendo a sua impossibilidade de fazer o que queria, comer doces, desafiou-me com algo que queria que ele fizesse.

Faço uma ressalva aqui, destacando que seguíamos ainda, na época, os caminhos do processo histórico da Educação Especial a qual está vinculada às concepções da Medicina e da Psicologia. Ela surge das experiências de Jean Marc Gaspard Itard, que ao desenvolver uma experiência pedagógica com Victor, o “selvagem de Aveyron”, desenvolve um novo campo, a Educação Especial:

Quando Itard afasta-se do inatismo absoluto para apostar no humano, constituído no encontro com o outro, inscreve um traço fundamental capaz de ser relido e reinventado contemporaneamente. De certa forma, dessa partida diagnóstica, uma área e um sujeito são traçados. Trata-se do sujeito da educação especial (BRITO, 2015, p. 43).

O tratamento proposto por Itard ao menino Victor possuía um apelo moral e de cura psicológica, baseado na experiência dos sentidos como forma de desenvolver habilidades mentais no menino para, supostamente, desenvolver sua aprendizagem. Foi assim que Itard se tornou um médico-pedagogo considerado o precursor da Educação Especial (TEZZARI, 2009).

Retornando às minhas narrativas, outro fato que me marcou foi a alegria deles em saber de meu casamento. Tinham um vínculo de amizade com meu marido, pois este havia feito um estágio junto da turma. Traziam-me presentes que encontravam, conforme o que gostavam. Por exemplo, um dos alunos colecionava caixas. Desprendeu-se de várias para trazer-me de presente. A menina da turma trazia-me pedras que encontrava na rua. Outro me trazia pastéis do bar de seu pai. Foi realmente muito comovente perceber seu envolvimento.

Com um dos alunos, dentro dos princípios da integração, percebendo sua maior facilidade em alfabetizar-se, realizava um trabalho diferenciado para isso. Quando observamos que estava alfabetizado, incluímo-lo em uma escola particular de Santa Maria. Era uma escola diferenciada, a qual tinha como metodologia deixar que o aluno construísse seu aprendizado de maneira particular. Lembro-me do orgulho que sentimos em ver nosso aluno em uma escola regular e, ainda mais, pensávamos que estávamos contribuindo para a inclusão que se tornava conhecida gradativamente. Infelizmente o aluno não se adaptou à escola e seu período nela foi tão desastroso que não retornou nem mesmo para nossa escola. Os pais, diante do sofrimento vivenciado pelo filho, optaram por deixá-lo em casa<sup>32</sup>.

Nos anos trabalhados com os autistas, vivenciei muitas experiências formativas. Todo dia era um dia novo, pois nunca sabia como reagiriam a coisas que não faziam sentido para mim, também as alegrias, a parceria com a família e a comunidade escolar como tal. Além disso, os professores contratados e demais profissionais trabalhavam sem receber por meses, pois o repasse de verbas não vinha. Ficávamos apreensivos com a decisão que tomaríamos. Se parávamos ou se continuávamos em prol dos alunos e das famílias. Nada foi fácil, mas tudo foi muito constitutivo de quem hoje sou e, com certeza, em quem são os que caminharam comigo.

---

<sup>32</sup> Isso ainda era possível.

Outros tantos fatos foram marcantes para mim neste período de transição da integração para a inclusão, mas não conseguirei dar conta de todos nesta escrita. Foi neste tempo e espaço que passei a trabalhar na sala de recursos de uma escola estadual de Santa Maria (2001), concomitante ao trabalho na escola especial.

Tudo era novo, pois o foco da integração eram as classes especiais e escolas especiais. Na inclusão, as salas de recursos tornavam-se o foco. Esta modalidade já existia para alavancar a aprendizagem dos alunos “eleitos” para serem integrados ao sistema educacional. No entanto, com a nova perspectiva da inclusão, seus objetivos e forma de atendimento foram redimensionados. Como estava iniciando uma sala de recursos nova, assim como muitas outras que foram implementadas em razão da inclusão, construímos o projeto, montamos o espaço, avaliamos alunos, enfim, um processo longo e difícil de início.

Lembro-me de que fizemos um grupo de estudo entre professores para entender e pensar de que forma deveríamos trabalhar a inclusão. A revolta destes, a princípio, foi imensa. A fala de todos pode ser exemplificada em uma delas que nunca saiu de minha lembrança: “Quando me formei, fiz graduação em Pedagogia justamente porque não queria trabalhar com alunos deficientes. Se quisesse, teria feito Educação Especial”.

O sucesso da inclusão escolar depende de várias questões. Dentre elas, do trabalho pedagógico do professor da classe comum. Não resta dúvida de que este deve ser qualificado para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

A princípio, as redes estadual e municipal trouxeram uma verdadeira enxurrada de cursos de formação continuada sobre inclusão, procurando esclarecer dúvidas e promover a prática docente inclusiva. Nestes encontros, os debates e as críticas à inclusão eram fortes e impactantes. O que mais se questionava eram os seguintes aspectos: formação de professores, estruturas das escolas, turmas com muitos alunos, falta de auxílio dentro da sala de aula, falta de materiais, o realizar atividades diferenciadas, o fato de os outros alunos serem atingidos, a professora não dar conta

de tudo e de todos, enfim, as dúvidas, incertezas e temores eram de diversas e intensas dimensões.

Acompanhei o surgimento de muitas salas de recursos e a vinda de recursos e materiais do governo federal para sua implementação. Com a política de inclusão, o MEC criou um projeto de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas Estaduais com o propósito de subsidiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, conforme previsto inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001.

Serviço de apoio pedagógico especializado em alas de recursos, nas quais o professor especializado na educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (2001, p. 02).

Associado ao surgimento das salas de recursos, acompanhei o fechamento gradativo de várias classes especiais e o decréscimo das escolas especiais, que cada vez menos passaram a receber auxílio de suas fontes de financiamento. Duas escolas especiais de Santa Maria procuravam sensibilizar a comunidade e órgãos públicos a não deixá-las morrer. Faziam novas parcerias, noticiavam suas agruras na mídia e assim conseguiram manter-se de forma muito precária até os dias atuais.

No entanto, no ano de 2007, as classes especiais da rede municipal de Santa Maria foram fechadas. Alguns alunos, com suas famílias, aceitaram ser incluídos, mas muitos recorreram às classes especiais em funcionamento normal nas escolas da rede estadual. Cogitou-se, na época, que esta decisão fora tomada em razão do Fórum Mundial de Educação, que ocorreria em Santa Maria no ano de 2008. O fato é que presenciei a fuga da inclusão por parte de muitos alunos que, conduzidos por suas famílias, sofreram neste processo de fechamento das classes especiais.

Foi neste ano também que comecei meu trabalho em uma classe especial em uma escola regular da rede estadual. A princípio, minha turma era composta por cinco alunos e após o fechamento das classes especiais municipais, passou para onze alunos com deficiências e idades diferenciadas.

Faço aqui, uma ressalva histórica a respeito destas, ao mencionar que Helena Antipoff, por volta de 1930, em Minas Gerais, realizava o encaminhamento de crianças para diferentes classes, com o objetivo de manter a homogeneidade de



alunos e para as crianças com deficiência, considerava a classe especial o melhor contexto educacional. Para Antipoff, segundo Rafante (2006, p. 77):

A criação das classes especiais nos grupos escolares descongestionaria as classes dos elementos que entravam a marcha escolar, permitindo aos considerados normais o progresso regular. Estando agrupados esses elementos irregulares do ponto de vista escolar e do desenvolvimento mental, a classe especial assegura-lhes o máximo de rendimento. Para ela, o trabalho pedagógico homogêneo, voltado para os conhecimentos que as crianças possuíam, iria apresentar maior rendimento e ser benéfico para todos os alunos.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta a inclusão de todos os alunos no sistema de ensino regular. No Rio Grande do Sul, o Parecer 56 de 2006 do Conselho Estadual de Educação (RS) é o documento orientador sobre a regulamentação da Educação Especial no Estado e a oferta da modalidade de Educação Especial no sistema de ensino do Rio Grande do Sul e ressalta que as classes especiais são espaços destinados aos alunos com deficiência, os quais não apresentam capacidade de estarem matriculados no ensino comum.

O objetivo é atender as necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes deficiências, elaborando adaptações ao currículo e aos componentes curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 14).

A orientação é que as classes especiais que ainda existem devem ter o máximo de 10 alunos, podendo ser desenvolvido com estes o currículo funcional para o ensino fundamental, adaptado às suas necessidades. Para o aluno, o tempo de duração do curso poderá ser prolongado e deve estar vinculado a sua capacidade e não ao critério idade (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 15). O mesmo documento ressalta que, no caso de encaminhamentos para escolas ou classes especiais, é necessário que o aluno seja submetido, além da avaliação da equipe escolar, que inclui o professor especialista em Educação Especial, também a avaliação interdisciplinar, a qual inclui o profissional da saúde (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

Ou seja, ainda há a possibilidade de existirem classes especiais, mas a trajetória legal e pedagógica é a de que elas sejam extintas gradativamente.

Esclarecendo estes aspectos acerca da classe especial, retorno ao meu relato do percurso transcorrido. Minha experiência na classe especial foi única. Tínhamos um vínculo profícuo com os alunos e familiares. Algumas mães ficavam na escola

para auxiliar no levar ao banheiro, no lanche, em passeios, enfim, estavam na escola para dar um apoio aos filhos e aos colegas.

Na classe especial, por serem alunos com idades e singularidades muito variadas, procurava realizar atividades diferenciadas que potencializassem suas eficiências. Não foi um período fácil. Por mais que uns auxiliassem aos outros, cobravam-se, havia uma diversidade enorme de seres, cada qual com suas diferenças e que exigia de mim, além de planejamento e vínculo para conhecê-los e mediar seu desenvolvimento, também um envolvimento afetivo para construir um ambiente benéfico a todos. Falo isso, pois a escola situava-se em uma região de grande violência e este era o principal desafio a ser trabalhado com estes alunos.

Houve casos em que as crianças vinham maltrapilhas, sem higiene, sem sapatos, com fome, frio, com doenças sérias. Conseguí decifrar, na expressão verbal ou corporal, de alguns deles, muitos casos de maus-tratos, abuso, violência, negligência, rejeição. Presenciei cenas de exclusão violentas, dentro e fora da escola, mas também pude ser expectadora de muitas ações em prol da inclusão, sem objetivos e intenções obscuras. Acompanhei famílias, professores, profissionais diversos que realmente lutaram e lutam para que todos tenham oportunidades de ser e estar da sua forma, em seu tempo. Enfim, o que vivi neste período foi tudo muito intenso, construtivo, afetivo e desafiador. Experiências que marcaram minha alma.

Estava consciente de que, em breve, minha classe seria fechada e temia pelo futuro destes alunos. Aconteceu no ano de 2012. Nenhum de nós, pais, professora, alunos, fomos avisados e, obviamente, menos ainda preparados. Simplesmente, no início do ano letivo, ao chegar à escola, deparei-me com minha antiga sala toda reformada para ser uma sala de mídias. Então, fui comunicada que a classe especial fora fechada nas férias e que o material estava na sala de recursos já existente da escola, a qual deveria dividir com minha colega que já trabalhava lá.

Imediatamente levei meu pensamento e coração aos alunos. Muito triste com tudo, esperei-os no dia seguinte. Vinham alegres com o reencontro, muitos acompanhados de seus pais. Lembro-me de suas feições ao receberem a notícia de que não teriam mais a classe especial e que frequentariam as classes regulares. Uma das mães chorava, pois dizia já ter acompanhado casos de inclusão e que não havia dado certo. Tentávamos acalmá-los e orientá-los de que essa era uma decisão que cedo ou tarde viria e que teríamos de lidar com isso da melhor maneira possível. Sem

desespero, mas compreendendo que a inclusão é um processo e, todo processo, mudança, requer desafio.

Gradativamente, com muito trabalho com todos os envolvidos, professores, famílias, alunos, funcionários da escola e gestão, encontramos o início do caminho da inclusão. Práticas pedagógicas com as turmas sobre a diversidade e o respeito a ela, palestras e oficinas com professores e funcionários, elaboração de projetos com a gestão.

Alguns alunos decidiram procurar classes especiais em outras instituições, outros procuraram vínculos com Escolas Especiais, mas, em sua maioria, permaneceram na escola. Muitos fatos foram positivos, outros nem tantos, como em tantas outras questões que se constituem no âmbito escolar. Entre quedas e acertos, vai se construindo o caminho.

Incluir estes alunos, não apenas porque a lei ordena, mas por acreditar que todos têm os mesmos direitos e deveres de estar dentro do sistema de ensino, ensinar e aprender juntos, sem exclusão sob nenhuma forma, foi e é a maior razão de se lutar por sua entrada e permanência na escola. O caminho ainda está distante de ser percorrido em sua extensão total, mas passos significativos foram e são dados no dia a dia das escolas por pessoas anônimas que fazem de suas práticas e reflexões exemplos de respeito à diversidade humana e de inclusão efetiva.

Neste tempo todo de trabalho promovendo a inclusão, encontrei e encontro professoras e direções abertas e ávidas por saber mais, construir, buscar alternativas e aberturas para a inclusão. Assim como encontrei e encontro portas fechadas em várias instituições e por vários professores que ainda hoje resistem a qualquer discussão ou práticas inclusivas. Em seu discurso, encontram-se inúmeras justificativas para sua resistência: falta de preparo, de recursos, de auxílio, tentativas fracassadas de ensinar e de aprender, dentre outras. Todas estas justificativas hoje ainda são visíveis, mas acredito que possam ser superadas, se assumirmos as dificuldades e nossas responsabilidades, nos diversos âmbitos em que estão envolvidos. Não podemos camuflar a realidade, revestindo-a de êxito, mas de reflexões e ações que contribuam com mudanças palpáveis.

Percebo um significativo aumento de investimentos governamentais, nas diversas esferas, em formação, em contratação de monitores para estarem em sala de aula com os professores, acréscimo constante de pareceres, leis, políticas em

busca de acertos, ajustes na melhoria dos atendimentos e da compreensão do que é a inclusão. No entanto, é preciso mais. Além disso, há de se ter, neste momento, iniciativas individuais e coletivas de fazer acontecer. Sair do comodismo e desafiar-se ao novo que não é mais novo. Compreender que a inclusão transforma a perspectiva da educação como um todo, garantir a todos ter salvaguardadas suas diferenças e percebidas suas eficiências. Ou seja, é uma nova perspectiva humana, metodológica, avaliativa, prática, técnica.

[...] é tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados ou transmitidos pela escola. É também decidir quanto à criação, ou não, de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. A perspectiva multicultural faz com que o currículo se comprometa com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 9).

Neste sentido, é importante frisar que a Política de Educação Inclusiva redimensiona o lugar dos estudantes de maneira geral, trazendo-os da margem para o centro das propostas educacionais e da organização político-pedagógica da escola de Educação Básica. A generalização de ações, de conteúdos e de propostas, cuja pretensão era de que todos os alunos aprendessem de forma unânime e ao mesmo tempo dá lugar à pluralidade na formação humana, ao repensar o tempo, o processo e os espaços de aquisição de conhecimento e ao reconhecimento e à valorização das diferenças e das diferentes aprendizagens, sem ser “piedosa ou caritativa”.

Portanto, incluir desafia professores e toda a comunidade escolar para propostas educacionais que potencializem o desenvolvimento de todos os educandos. Isso quer dizer que assegurar presença física, ações pedagógicas unilaterais, despertar sentimentos de compaixão não garante que os alunos estejam interagindo uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares.

Carvalho (2004) menciona que

[...] é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania. Um outro aspecto importante, ainda na esteira do apelo sentimental, refere-se ao respeito às diferenças. Ainda que, com o uso da expressão se pretenda estimular a ética, calcada nos direitos humanos (inclusive o de ser diferente...), as práticas narrativas sobre o respeito às diferenças precisam ser, criticamente, analisadas (p. 9).

Mantoan (2004) alerta que não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz epistemológica. Segundo a autora “[...] ainda

vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados” (p. 61-62).

Sob a perspectiva da inclusão, a educação de qualidade é aquela que possibilita ao aluno construir sua aprendizagem em seu tempo, espaço e processo individual, refletindo e construindo novos caminhos, novos saberes/fazeres que o tornem autor/ator/construtor/tutor/, enfim, que seja protagonista de sua educação e de sua vida.

Para isso, muito mais que esforços governamentais e institucionais, é preciso reflexão e prática conscientes na promoção destes objetivos. Ou seja, ao professor, mediador do ensino e aprendizagem, cabe potencializar a construção de situações e ações que promovam o protagonismo, a autonomia e a diversidade como mote para a construção de novos caminhos sociais, humanos e educacionais.

Não pensem os leitores que sou desconhecedora das dificuldades dos professores de sala regular em ter inúmeros alunos incluídos em meio a um número enorme de outros alunos que também precisam ser ouvidos, percebidos, contemplados em suas singularidades. Realmente é deveras complicado ao professor contemplar tamanha diversidade em seus planejamentos e ações docentes no dia a dia da sala de aula. No entanto, a conscientização da necessidade de transformações humanas e profissionais precisa surgir e ser implementada. O vínculo perene ao discurso de fracasso do sistema educacional e mais especificamente da inclusão precisa ser ultrapassado para novos pensares e ações. A inclusão prevê reflexão e libertação de antigas formas de aprender e ensinar. No entanto, o aprisionamento de quase a maioria esmagadora de professores e gestões educacionais a métodos, práticas, planejamentos e ações que hoje não fazem sentido diante da inclusão, persiste.

Gostaria de fomentar a discussão a respeito da educação inclusiva, trazendo um pensamento, ou melhor, uma concepção que instiga minha razão e emoção, a partir das diversas experiências vividas. Ao estudar, refletir e compreender a respeito das propostas de paradigmas, conceitos, posicionamentos, proposições educacionais, percepção humana, enfim, das transformações provocadas pela inclusão, percebo que esta não foi compreendida já na sua essência pela sociedade, pela escola e por quem faz a educação. A meu ver, se o grande mote da inclusão é

que ela está para todos, ou seja, envolve a todos nós que somos diferentes em essência humana, como podemos sustentar que tenha de se ter uma Educação “Especial” apenas para um público alvo específico? Como ficam as demandas de um olhar mais individualizado sobre as outras diferenças? Diferenças étnicas, religiosas, físicas, políticas, dentre outras. O que fazer com a quantidade cada vez mais assombrosa de alunos com necessidades que os excluem do processo de aprendizagem, como dislexia, transtornos mentais, dentre outros que necessitam de um olhar e de ações diferenciadas, mas não os encontram em lugar algum?

Trago em mim a consciência de que a Educação Especial, sob a forma como se encontra hoje, não possui condições de abarcar maior clientela em seus atendimentos. Por esta razão, o confronto entre o que se idealiza na inclusão e o que realmente desdobra, provoca uma profunda tristeza e inquietação, pois são disparidades que me parecem de tal forma distantes e incongruentes, difíceis de serem ajustadas se não transformarmos a inclusão uma nova visão da educação de forma geral.

Sabemos que a inclusão no Brasil iniciou-se de maneira precária. Muito se conquistou, mas o que se observa de maneira geral é que a exclusão ainda é real. Há um sofrer generalizado. Sofre o professor de sala regular, por não conseguir trabalhar com uma quantidade excessiva de alunos com diferenças discrepantes, sem conseguir atingi-los. Há o sofrer dos alunos que muitas vezes se encontram incluídos na escola, mas excluídos do processo e do direito à aprendizagem. Há ainda um lado sombrio, de medo, insegurança, rejeição que encobre muitas ações em direção à inclusão ou à exclusão. Percebo que há uma vontade de se alcançar outros níveis, como aponta a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no entanto, ainda há um longo caminho a se percorrer.

Caminhar para uma educação inclusiva é transformar paradigmas pessoais e coletivos, em prol do respeito à diversidade humana e que esta seja a propulsora do ensinar e do aprender e de uma educação para todos.



#### 4 NARRATIVAS DE MEU ANDAR MUSICAL...



*música, musicar, musicando, barulhando... em tenra idade a Música adentrou em minha vida e para minha alegria, jamais saiu... ao contrário, gradativamente misturou-se com meus fragmentos, tornou-se fragmento, um lindo, mágico, pedacinho do mosaico de minha vida...*

Ao iniciar a escrita desta tese, mencionei que traria para discussão as duas paixões que desafiam minha razão e emoção: A Música e a Inclusão. Em minha vida profissional e pessoal, as duas estão entrelaçadas de forma única e plena. Então, peço licença aos leitores para trazer aqui um fragmento que reluz em minha caminhada profissional e pessoal: A Música.

Olhando para minha trajetória, não consigo lembrar quando comecei meu envolvimento com esta área do conhecimento, esta arte da linguagem e expressão que potencializa o desenvolvimento humano, este encantamento que me acomete em cada contato... a Música. Pode parecer poesia, romantismo, chamem como quiserem... mas o fato é que preciso ser justa com a relação que mantenho com ela... a Música. Acredito que, como no caso da inclusão, minha história seja representativa de tantas outras vidas e ser afetada pela Música não seja meu privilégio. Porém, nesta escrita, trago os fragmentos do que experimentei em meu corpo, alma, voz, violão. Sou parte dela e ela é parte de mim.

Obviamente que nesta auto-narrativa de fragmentos, reconheço que estou embebida pela imperfeição dos espelhos com que olho para mim mesma, tomando consciência da presença de modos de ser coletivos (LARROSA, 1994) no meu olhar sobre o aprendizado da Música em minha vida. Larrosa menciona que “como a própria pessoa se vê e/ou se conhece a si mesma, é quase inevitável pensar em termos de espelhos mais ou menos deformados ou imperfeitos (que não dariam a imagem fiel, mas uma série de imagens falsas)” (p. 60), os quais são justificados pela imersão da pessoa em uma coletividade. A minha apresenta-se a seguir. Como estão deformados, desconheço, pois são espelhos e assim os vejo.

A autocompreensão narrativa não se produz em reflexão não mediada sobre si mesmo, mas neste gigantesco caldeirão de histórias que é a cultura e em



relação à qual organizamos nossa própria experiência (o sentido do que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (LARROSA, 2003, p. 28, tradução nossa).

Para auxiliar-me nesta autocompreensão de minhas narrativas, trarei, no decorrer delas, fotos que possam me auxiliar a ver pelos espelhos deformáticos de minhas memórias. Vamos aos fatos.

Minha mãe conta que no momento de meu nascimento, ela olhou para minha face e me pediu um favor: “Seja uma arista”. Pobre mãe... cinco filhos até então e, aparentemente, não teria êxito em sua empreitada de que algum deles se envolveria de alguma forma com a Música. Todos muito parecidos com ela: seguros, dados à área matemática, ao raciocínio lógico, sem tempo para outros aprendizados, em sua visão, desnecessários e inúteis. Então, nasci. Como seria o nenê? A sexta filha? O que seria? Seria perfeita? Teria os olhos da família italiana, branca e dentro dos padrões do desenho universal?

Foto 1 – 1º Aninho



Foto raríssima colorida na cidade de Frederico Westphalen.

Fonte: Acervo da Autora (1974).

Venho de uma família italiana em que tudo se torna razão para celebrar e comemorar. Cresci rodeada de festas, canções e tentativas enfadonhas do meu pai de ser um cantor e um violeiro. Caçula de seis irmãos, não pensem que fui mimada ou rodeada de presentes e concessões... ao contrário, corria de um lado para outro tentando cumprir as ordens dadas pelos outros cinco irmãos e pelos meus pais.

Foto 2 – Família



Última foto da família em 2016. Hoje ela tem perdas e acréscimos.

Fonte: Acervo da Autora (2016).

Em meio a essa família típica italiana, com gritos, risadas altas, comida farta e grandes e belas comemorações, a Música foi me contagiando gradativamente e tive uma infância feliz, plena de contato com minhas raízes culturais e familiares.

A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010, p. 12).

Agradeço a esta pesquisa, a possibilidade de viajar no tempo e retornar às doces lembranças de minha infância. Uma casa grande para abrigar uma família grande e alegre. Volto à minha casa e me inebrio com os cheiros, tonalidades das paredes, texturas dos sofás, mantas, colchas e a sonoridade das vozes, das canções, dos diálogos, das panelas ao fogo, dos sons de minha vida. Do acordar ao adormecer, o som da rádio “Luz e Alegria” enchia nossa casa com as vozes de cantores de todos os estilos e canções da época (Roberto Carlos, Queen, Elton John, Abba, Tonico e Tinoco, Ronnie Von, Raul Seixas, José Augusto, Fabio Júnior...).

Nossas festas eram quase diárias, pois tínhamos um mercado e embaixo dele, no porão, funcionava nossa churrascaria. Meu pai tinha um violão completamente desafinado e, por vezes, faltando uma das cordas, mas não importava, tocava de

forma encantadoramente efusiva. Ele reunia todos ao seu redor e passávamos horas o admirando com aqueles dedinhos gordos e por vezes trêmulos, a dedilhar as cordas do violão, cantando músicas, na maioria delas sertanejas de raiz ou italianas. Sem demora, eu, pequenina, quis participar deste rito social.

Nessa direção, as crianças e jovens trazem consigo crenças, valores, modos de ser e viver que são incorporados pelo longo tempo de socialização familiar. É necessário atentar para essas construções, que não são “naturais”, mas frutos de vivências a partir dos modelos familiares (BOZZETTO, 2012, p. 126).

Encontrei uma flauta doce de meu irmão e, assim como meu pai, à noite nos reuníamos e ele desafinava de um lado e eu de outro. Por volta de meus 4 anos, ganhei de presente um pequeno violão (mas pequeno mesmo, quase não saía som... as cordas de plástico e imperceptíveis. Hoje entendo que foi uma forma de calar minha sensacional flauta) e um tambor. Então, meu pai me convenceu que dois violões grandes não eram necessários. Apenas um dava conta. Poderia ser mais válido se eu o auxiliasse com outro instrumento.

Assim, as festas da família passaram a ter dois “tocadores de instrumentos...” eu e meu pai. No entanto, as pessoas ao redor diziam sem parar: “a voz dela é maravilhosa”. Meu pai, muito bondoso, por vezes, “tocava” uma Música mais infantil para que eu pudesse cantar. Então, encontrava a plenitude nos aplausos e nos elogios a mim direcionados. Era o zênite.

Por volta dos meus cinco anos, meu tio veio morar perto de nós. Finalmente, pudemos conhecer a diferença de “um tocador de instrumento” e um “musicista”. Meu tio era meu ídolo. Cantava, tocava, compunha, gravava discos e fitas, cantava na rádio e em bailes, na praça, nas escolas, era lindo e encantava a todos com seus atributos. Eu e meu irmão ficávamos aos seus pés para aprender com ele como tocar, cantar e compor. Meu pai também era seu admirador e nos incentivava a aprender com ele. Então, aprendi a tocar gaita.

Foto 3 – Minha primeira gaita



Primeira foto tocando gaita em frente ao mercado de meus pais.

Fonte: Acervo da Autora (1978).

Meu sucesso estava garantido junto aos meus fãs-família. Até aqui, não lembro muito de tudo isso que estou contando, mas sigo o que ouvi de meus pais, ao contarem a história de minha tenra infância, os espelhos de quem me vejo a partir do que os outros me narram.

O que é muito vivo é que tocava nas festas de família e, como ainda não estava na escola, meu círculo de divulgação se restringia a ela. Então, por volta dos seis anos, ganhei de meu pai um pequeno teclado. Tocava dia e noite. Um teclado rosa, que eu colocava em cima de uma mesa e sem saber ao certo o que fazia, tocava em suas teclas e cantava. Memorizava os acordes e tentava reproduzi-los seguidamente. No entanto, não tinha conhecimento do que fazia e isso me era muito estranho. Sabia se e quando não estava adequando a voz ao instrumento, mas como fazer para associá-los? Não tive essa resposta, sem antes entrar na escola.

Neste ínterim, meu irmão mais próximo em idade e afinidade estava cursando a quarta série e foi selecionado para participar do coral da escola: “Coral dos pequenos cantores do Auxiliadora”. Tinham uma roupa rosa e azul e eram muito estimados na comunidade da cidade.

Foto 4 – Coral



Foto do coral com meu irmão sendo o terceiro menino loiro na segunda fila.

Fonte: Acervo da Autora (1979).

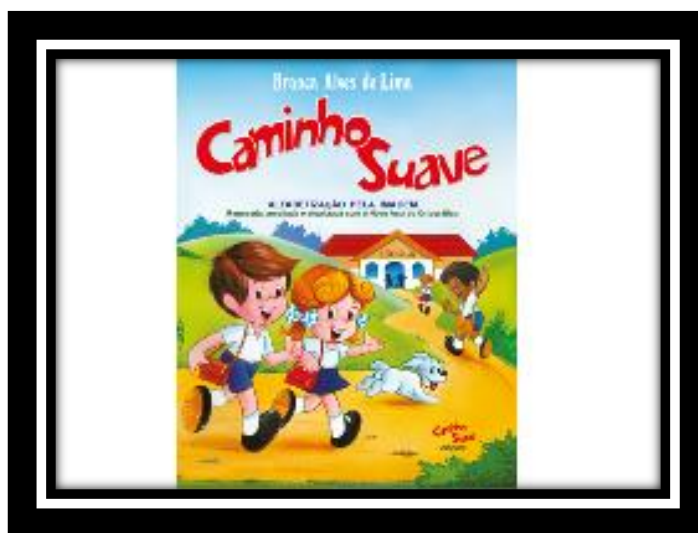
Participar do coral era uma deferência, pois os cantores tinham que passar por uma seleção criteriosa que envolvia não só a voz bonita, mas a postura do participante na escola. Tinha que ter boas notas, ser um bom cidadão, responsável e participativo. O coral representava a cidade em eventos dentro e fora do município.

Como eu já tinha seis anos, havia perdido a graça da garotinha pequena e precoce. Meu irmão era a nova sensação musical da casa. Ávida por conseguir a atenção de todos, cantava e cantava, tocava e tocava cada vez mais alto, forte e nem tão desafinada. Então, para minha tristeza, ouvi minha mãe dizer ao meu irmão: “Finalmente um filho que vai ser artista”. Confesso que uma ponta de inveja acendeu em mim. Com meu violão, tambor, gaita e flauta tentava encontrar meu espaço. A Música era muito viva em mim. Passei a escrever poesias e a musicá-las. Fiz inúmeras pequenas composições. Mas elas ficaram guardadas em uma gaveta até que minha entrada na escola trouxe novos rumos musicais.

Finalmente entrei na escola! Que alegria! Sete anos de minha vida esperando por isso! Jamais esquecerei de meu primeiro dia na escola! Estava vestida com uma saia azul marinho de pregas, camiseta branca com o logo da escola no canto

esquerdo, meias brancas e “conga<sup>33</sup>” azul e branca. Levava uma caixa de sapato forrada de papel presente e cheia de materiais escolares. Nas costas uma mochila com o caderno e o livro.

Foto 5 – Livro Caminho Suave



Fonte: Branca Alves de Lima (1948).

Atravessada ao corpo, tinha uma lancheira de couro, preta, com um enfeite branco na frente onde havia um menino e uma menina indo para a escola. No dia, levei de lanche uma banana, leite com chocolate e um pão com doce de uva (jamais saiu de minha lancheira o cheiro da banana deste primeiro dia). De mãos dadas com meus irmãos mais velhos, finalmente adentrei neste mundo mágico, no lugar sagrado do saber. Tudo me encantava. Lembro que minha sala era no segundo andar e, ao chegar lá, encontrei o ser mais doce e amável deste mundo: A Irmã Inês, minha primeira professora!

Inebriada por esta nova realidade, aprendi a ler, escrever e passei a revelar alguns atributos musicais na escola. Levava a gaita, outro dia a flauta e outro dia o violão. Mas o que agradava mais que tudo aos meus colegas era me ouvir cantar. Assim, minha professora comentou com a Irmã que era a maestrina do coral... sim o grande coral dos “pequenos cantores do Auxiliadora”, aquele com quem eu sonhava há tanto tempo, que eu tinha uma voz agradável. Ocorre que a maestrina também era

<sup>33</sup> Sinto-me velha ao ter que explicar o que era conga, mas preciso... esta era uma espécie de tênis popular, mais barato e frágil.

a diretora da escola e eu tinha um amálgama de sentimentos envolvendo respeito, medo, admiração e subserviência por ela. No dia em que me chamou na sala do coral, estava em pânico, pois jamais imaginei que seria chamada, na primeira série, para participar do CORAL.

Lembro-me como se fosse hoje e estivesse lá. A recepcionista da escola, que era aluna do curso Magistério e também uma das principais solistas do coral<sup>34</sup>, bateu na porta de minha sala e pediu licença para que eu fosse com ela até a sala do coral. Não me disse uma palavra do que se tratava. Percorro hoje aquele caminho e lembro o coração palpitando de nervosismo, das plantas que passavam por mim, dos corredores gelados que me abraçavam naquela caminhada de minha sala até a sala do coral. Ao entrar, estavam todos os seus participantes, inclusive meu irmão. Estavam sentados em bancos que também serviam de arquibancadas para as apresentações. A Irmã Zeni, maestrina, estava sentada ao piano, conversando com os alunos (cerca de trinta). Assim que entrei, meus medos e temores caíram por terra. Ela recebeu-me com um forte abraço e me disse que sempre esteve à minha espera. Todos me aplaudiram e eu não estava entendendo absolutamente nada.

Então, contou-me que eu estava ali para fazer um teste vocal para averiguar a possibilidade de participar do coral da escola. Levei um grande susto. Mas aceitei. Perguntou que Música eu conhecia e lhe disse uma da moda da época, mas ela não sabia. Ensinou-me um pequeno trecho da seguinte canção: “Mamãezinha eu te dou um abraço e essa flor. Neste dia tão bonito, que Jesus também amou. Quando teimo, tu me dás, tu me dás o teu perdão. Mamãezinha eu te dou, eu te dou meu coração”. Aprendi, mas estava muito nervosa. Cantei, passei! Estava no “Coral dos pequenos cantores do Auxiliadora”.

Cheguei em casa ansiosa por ver e ouvir o que minha família e minha mãe diriam. Meu irmão ficou muito feliz e orgulhoso de mim. Não era egoísta ou vaidoso. Entrei correndo, contando a todos na hora do almoço e veio então a tão sonhada frase dita por minha mãe: “Então temos dois artistas na família”!

Demorei a me apresentar pelo coral, pois a Irmã dizia que eu precisava me preparar bem vocalmente. Olhava as solistas e pensava que seria como elas. A Irmã me fazia cantar com rolhas na boca e olhando minha abertura vocal no espelho, as mais velhas ficavam em minha frente cantando para que eu as ouvisse e imitasse,

---

<sup>34</sup> Hoje esposa de meu irmão mais velho.

pedia que cantasse sozinha e dizia que eu tinha muito potencial, mas precisava cuidar para não desafinar. Lembro que tinha dificuldade em compreender as vozes quando elas se mesclavam. Não conseguia manter a afinação. Mas, ao final de quase um ano de preparação, finalmente pude cantar me apresentando!

Para minha tristeza, neste ano, decidiram que a roupa antiga, rosa e azul, estava velha e ultrapassada. Então, o uniforme mudou e apenas no ano seguinte tive a minha primeira participação no coral.

Foto 6 – Coral 1



Foto em frente à escola, tinha cerca de 10 anos

Fonte: Acervo da Autora (1983).

Impregnada pela responsabilidade de ser coralista, apoderei-me deste título e passei a fazer jus ao que ele representava. Fui uma aluna envolvida em tudo que a escola promovia e realizava. Fui líder de turmas, fundei o Grêmio estudantil, organizava gincanas, festas, torneios, eventos na escola, fazia oficina de canto para as crianças, dentre outras tantas coisas. As apresentações e viagens com o coral tomavam muito tempo de ensaio, viagens, preparações. Éramos muito requisitados.

Além disso, representava a escola em festivais da canção que aconteciam rotineiramente na cidade. Lembro do primeiro em que participei. A Irmã me preparou por semanas e lá fui eu. Todos estavam lá: minha família, amigos, colegas, coralistas,



Irmã. Carregavam um cartaz escrito: “Juli, canta e encanta”. Eu estava na terceira série! Pequenina, em frente a uma multidão. Que falta me fazia o coral inteiro. Uma colega me acompanhou ao violão e cantei “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré. Cantei a primeira estrofe e o refrão, tudo estava indo bem. Mas, na segunda estrofe, esqueci a letra e fui desclassificada. Depois desse primeiro, vieram muitos outros e em muitos ganhei premiações.

Quando eu estava na quarta série<sup>35</sup>, a Irmã Zeni nos surpreendeu. Iríamos gravar um disco! Imagina que orgulho! Começamos a preparar o repertório, ensaios sem fim, todos os dias, acordos para a viagem e estadia em Porto Alegre, onde iríamos fazer a gravação. Trabalhamos muito e eu me dediquei. Ainda era pequena, uma das menores. Lembro de nossa saída. Iríamos ficar vinte dias na Capital, longe de nossas famílias, sob a responsabilidade da Irmã. Todos choravam na despedida. Ficamos hospedados em um alojamento de uma escola da mesma Comunidade das Irmãs do Auxiliadora. No decorrer destes vinte dias, acordávamos cedo para gravar e mais à tardinha nos liberavam para descansar. Discutimos, brigamos, rimos, fizemos passeios. De manhã cedinho, a Irmã Zeni nos acordava com um carinho em nossos rostos, cantando a Música: “Acorda Maria bonita, pois viemos pra gravar, um disco bem bonito pra nossa escola se orgulhar”. Lembro que, quando nós terminávamos e podíamos descansar, ela permanecia no estúdio para fazer os ajustes das gravações. Foi incansável em nos cuidar e em procurar fazer um trabalho de qualidade.

Estávamos no auge da exaustão e enfim fomos acordados por ela assim: “Acorda Maria Bonita, que nós vamos viajar, pra cidade de Frederico e a família reencontrar”. Era o sinal. Íamos embora. Chegamos a Frederico e uma caravana de carros nos aguardava, perfazendo o caminho até a escola conosco. Na escola, havia um coquetel nos aguardando e éramos esperados como heróis. Cerca de dois meses depois, recebemos nosso prêmio... o disco chegou!

---

<sup>35</sup> Na época era assim denominada. Hoje, denomina-se ano.

Foto 7 – Coral 2



Capa e contra-capa do disco de vinil que gravamos. Sou a menina loira ao lado da Maestrina, no centro.  
 Fonte: Acervo da Autora (1984).

Com a chegada da adolescência, percebi que queria mais, precisava de mais Música. Passei a fazer aulas de flauta, piano e violão que eram dadas gratuitamente. Mas decidi, depois de dois anos, que ficaria com voz e violão.

Como fazia as aulas de forma gratuita, o projeto que nos oferecia esta possibilidade encerrou e, então, ia à Missa, olhava as pessoas tocando e ao final da Missa me aproximava dos animadores e perguntava que nota tocaram as músicas e as posições dos dedos. Ia para casa, reproduzia e pesquisava em livros como se transcrevia aqueles acordes na partitura. Aprendi o básico do violão desta forma. Mais tarde, voltei para as aulas de violão e pude estudar Música de forma técnica e direcionada.

Com estas idas às Missas e os diálogos que tinha, acabei por entrar em um grupo de jovens e logo me tornei a animadora deste grupo. Agregava as pessoas com voz e violão. Com este grupo montamos banda, cantamos em festivais e realizamos inúmeras atividades de diversas ordens. Foram momentos muito intensos de espiritualidade, comprometimento, envolvimento e Música.

Foto 8 – Grupo de jovens



Foto do grupo de jovens em que comecei a participar<sup>36</sup>.

Fonte: Acervo da Autora (1990).

Nesta fase, trouxe à tona as inspirações de compositora e minhas músicas tomaram forma sendo muito tocadas por grupos de jovens e pessoas próximas. Gravei um CD com estas canções o qual foi difundido pelo Movimento do qual participava para o Brasil inteiro (infelizmente não o tenho mais em meu acervo).

O violão e a voz eram/são meus instrumentos de expressão ao mundo e, a partir da Música, cantava/canto o mundo que queria/quero. Não conseguia e não consigo pensar em mim, em quem eu sou ou poderia ser, sem que a Música seja minha voz.

Participava, na fase da adolescência de dois outros corais além do Auxiliadora. Aliás, neste eu já era uma solista e uma das líderes que organizava vozes e servia de

---

<sup>36</sup> Foto desfocada para preservar a imagem das pessoas.

modelo aos pequeninos. Nos outros corais (um italiano e o outro da Catedral), as exigências eram maiores, pois participávamos de festivais de corais pelo Brasil todo e éramos ensaiados por maestros que vinham de fora, músicos profissionais, pagos e exigentes. Então, meus dias eram recheados de ensaios todas as noites e à tarde com o coral da escola. Por tocar violão já de forma bem estruturada, acabei tocando junto ao piano nos corais adultos que ensaiavam à noite e realizava solos com o violão também. Isso exigia muito de mim. Confesso que muitas vezes deixava de estudar ou trabalhar no mercado da família para poder garantir a qualidade da execução nos corais. Ganhamos várias premiações.

Quando tive de deixar minha cidade, na fase adulta para fazer faculdade, a dor de deixar todos estes vínculos musicais foi devastadora. Formávamos um grupo de amigos comprometidos com qualidade musical. Por meses voltava à cidade nos fins de semana e tocava e cantava com eles. No entanto, as exigências da vida não permitiram que prosseguisse retornando à minha cidade com tanta facilidade e isso foi me afastando dos corais. Até que ano após ano as pessoas foram sendo substituídas e o vínculo encerrado.

Já na faculdade, quando vim morar em Santa Maria, cantava em casamentos, formaturas, eventos, bares. Não era só para ajudar na sobrevivência, mas para me divertir, expressar, cantar, ser. Então, fui convidada a participar de dois corais. Novamente voz e violão a serviço da Música. Fazia faculdade de dia e, 4 vezes por semana, frequentava os ensaios à noite. Além disso, comecei aulas de piano no curso extraordinário de Música da UFSM. Fiz estas aulas no decorrer de três anos e não pude continuar, pois a faculdade me exigia muito e, dentre tantos compromissos, tive de optar a deixar algo.

Durante a faculdade, novamente agregava as pessoas (já mencionei isto no capítulo em que conto da minha formação) em torno da voz e do violão não só nas aulas e no hall de entrada do Centro de Educação (antigo), como nas festas, viagens, eventos.

Quando estava no final da graduação, um professor chamado Reinoldo Marchesan (com quem tenho vínculo afetivo até os dias de hoje) perguntou sobre qual seria o tema de meu trabalho de conclusão de curso. Na época, o tema autismo ainda não era muito conhecido e havia me decidido a pesquisar e falar a este respeito. Então, ele riu de minha resposta e me disse exatamente estas palavras: “Menina, tu tens um tesouro nas mãos e não reconhece. A Música. Não existem pesquisas que unam a Música e a Educação Especial”. Até hoje me recordo deste momento, no

corredor do antigo Centro de Educação. Então, estimulada a pesquisar acerca desta temática, fui à procura de quem me orientasse na pesquisa. Para minha surpresa, nenhum dos professores dizia ser seguro nesta temática para poder me orientar. Retornei a este professor, que não tinha em suas pesquisas a Música, e ele aceitou me orientar. Enquanto estava pesquisando sobre o autismo ele conseguiu dar rumo às nossas orientações. No entanto, ao chegar à Música nos perdemos. Pediu-me que procurasse ajuda à professora Cláudia Bellochio. Fiquei muito feliz com esta solicitação, pois já a conhecia do tempo dos corais em Frederico Westphalen. Tive vários cursos de técnica vocal e de canto coral com ela e a admirava muito. Então, ao procurá-la, indicou-me vários textos e foi assim que comecei a compreender a dimensão da Música na educação por ela mesma, sem ter o cunho utilitário, pragmático, mas simplesmente por sua estética, por ser área do conhecimento, expressão e linguagem. Vi, então, a possibilidade de a Educação Musical oportunizar diversas possibilidades de aprendizagem, comunicação, exploração, improvisação, criação, produção, promovendo o desenvolvimento da pessoa com transtorno do espectro utista, por meio dos sons, dos jogos, do lúdico, dos instrumentos musicais.

Elaborei meu TCC com a temática “A Música promovendo a interação social de alunos autistas”. Realizei práticas musicais na escola Antonio Francisco Lisboa (época em que iniciei meu vínculo) com uma turma de 5 alunos autistas.

Foto 9 – Turma de autistas



Meus cinco primeiros alunos autistas participantes da pesquisa<sup>37</sup>.

Fonte: Acervo da Autora (1997).

---

<sup>37</sup> Fotos desfocadas a fim de preservar a imagem das pessoas.

Na pesquisa, trouxe várias possibilidades musicais para intervir com eles e percebi que a Música influenciava/influencia nas possibilidades de aproximação social entre os autistas e destes com os demais. Com esta pesquisa, consegui meu primeiro emprego: dar aulas de Música uma vez por semana na escola. Eu me realizava nestas práticas. Era contratada para ir uma vez por semana, mas sempre que podia estava lá.

Certo dia, entrei em uma sala da escola para guardar um material que haviam me emprestado e ao abrir uma porta descobri um tesouro: uma banda de percussão inteira. Retirei os instrumentos, limpei-os e arrumei os que estavam estragados e passei a ensaiar a banda da escola. Reuni um grupo de 20 alunos, os que queriam participar, com paralisia cerebral, autistas, Down, deficientes intelectuais, cego, surdo, transtornos de personalidade. Ou seja, tinham pessoas diferentes tocando com outras pessoas diferentes.

Foto 10 – Parte da banda



38

Esses são alguns alunos da banda em um dos ensaios.

Fonte: Acervo da Autora (1996).

Em setembro, estávamos prontos. Resolvemos tocar no desfile de sete de setembro. Mas como fazer? Muitos não andavam, outros não tinham motricidade para caminhar e segurar seus instrumentos, um não enxergava, outro não ouvia. Então, consegui um caminhão aberto, colocamos cadeiras e as envolvemos com madeiras para que ficassem seguros e enfeitamos a carroceria do caminhão.

---

<sup>38</sup> Foto desfocada a fim de preservar a identidade das pessoas.

O grande dia chegou! Os alunos de uniforme da escola. A logística de colocá-los no caminhão não foi fácil, especialmente os cadeirantes, mas no horário previsto estávamos prontos. Foi emocionante. Éramos muito aplaudidos. Eu tenho a compreensão de que os apelos caritativos e assistencialistas a este público alvo da Educação Especial estavam presentes nas reações das pessoas, infelizmente. Sei que isso ainda é algo inerente: Ou o sentimento de pena ou o de repulsa ainda hoje existe, mesmo que em muito superados. Mas imagina naquela época em que a sociedade os segregava por estas razões de caridade ou repulsa. No entanto, tocamos bem. Pulso e ritmos bem executados, sem erros, realizados com precisão e concentração de quem está no auge de sua performance de vida. Mesmo exaustos, ao final do desfile, a alegria dos alunos se confundia com o orgulho das famílias e professores da escola. Recebemos muitos convites para nos apresentarmos e não negamos a nenhum deles.

Então, iniciei a pós-graduação e estendi minha pesquisa para a “Música e o desenvolvimento de pessoas com deficiência”. Foi muito difícil realizar esta pesquisa, pois era muito ampla. Mas com ela, pude adentrar novamente no espaço da escola, pois com o encerramento da graduação, perdi o vínculo empregatício.

Realizei aulas de Música com todos os alunos da escola. No entanto, um deles mostrava um potencial vocal acima da média. Chamava-se Carlos e tinha perda total de visão. Cantava muito bem e precisava de ajustes na voz para que pudesse aperfeiçoar sua potencialidade. Trabalhamos por alguns meses e ele passou a apresentar-se acompanhado de um colega, também cego que tocava pandeiro e eu o violão. Novo sucesso. Depois da primeira apresentação dele em uma feira do livro de Santa Maria, os convites vieram de todos os lados.

Concomitante a isso, as aulas de Música na Escola Especial transcorriam com muita alegria e conquistas. Os alunos me aguardavam, tocavam instrumentos, muitos com precisão, outros não, mas todos tinham a possibilidade de executar uma Música no instrumento ou cantar. Fazia planejamento pensando em todos e em cada um.

A professora da turma de autistas passou em um concurso e iria deixá-los. Então, fui convidada para ser a professora deles, pois já tinham vínculo comigo. Nossas aulas eram regadas à Música, seja para apreciação ou para execução. Cada aluno tinha suas preferências musicais e aprenderam a respeitar as dos demais, mas não foi fácil este processo.

Então, a mãe de um aluno de uma escola privada de Santa Maria, que me conhecia das Missas de casamento e formatura que continuava a tocar, convidou-me

a fazer uma celebração de Páscoa na referida escola. Ao final da celebração, a diretora convidou-me a ser professora de Música para todas as turmas, de primeiro ao nono ano. Foi assim que dei aula de Música por 11 anos nesta escola e fui muito feliz nela. Fazíamos um trabalho interdisciplinar entre as artes que nos renderam muitas conquistas pedagógicas e artísticas. Um tempo mágico em que vivi estas experiências. Mas ainda dava aula de violão em outras duas escolas de Educação Infantil. Trabalhava muito neste período<sup>39</sup>.

Foto 11 – Turma de música



Uma das turmas da escola<sup>40</sup>.

Fonte: Acervo da Autora (2000).

Encerrada a pós-graduação, parei um tempo de estudar e passei a trabalhar em cinco escolas. Duas com aulas de violão, uma com aula de Música, uma com a Educação Especial e na outra comecei como professora de Música e depois passei a ser professora de uma turma de Educação Infantil. Compus o hino desta escola e me sentia muito feliz em trabalhar com os pequenos.

---

<sup>39</sup> E foi neste íterim que conheci meu atual marido, na escola especial. Ele foi fazer um estágio de psiquiatria na turma de autistas.

<sup>40</sup> Foto desfocada a fim de preservar a imagem das pessoas.



Foto 12 – Última turma da Educação Infantil

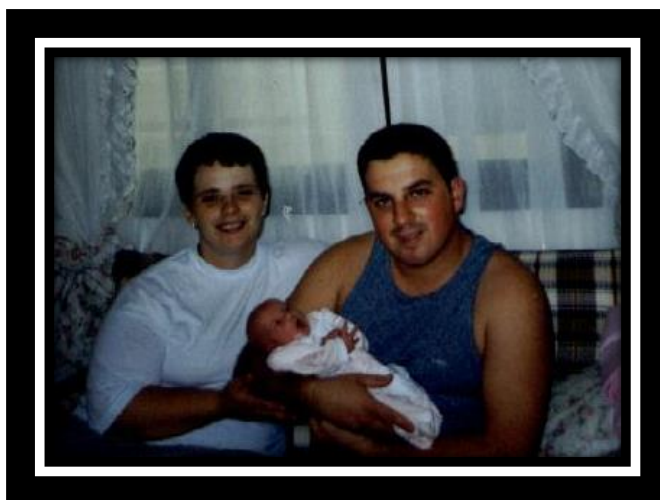


Última turma com que trabalhei em 2008<sup>41</sup>.

Fonte: Acervo da Autora (2008).

Já casada, grávida, passei no Mestrado em educação. Na época, não havia linhas de pesquisa e sim temáticas de cada professor. Encontrei uma que trabalhava com Matemática e Música e foi com ela que passei. No entanto, minha gravidez foi de alto risco e a prioridade era minha filha. Assim, antes de efetivar minha matrícula, ela nasceu e foi para a UTI por um longo tempo. Resolvi desistir do Mestrado. Estava paralisada. Após a sua recuperação e saída do hospital, prossegui trabalhando muito e pensava que haveria um sinal que ela me daria para voltar a estudar.

Foto 13 – Primeiro dia de nossa filha em casa



Fonte: Acervo da Autora (2000).

---

<sup>41</sup> Foto desfocada a fim de preservar a imagem das pessoas.

Fatos pessoais me envolveram por muitos anos, associados aos profissionais. Não vou relatar todos aqui, mas um deles, acredito ser relevante. Sofri um acidente de carro que me abalou física e emocionalmente. Precisei refazer parte do pé, perna, mãos, frente e ombro com fios de ferro. Com isso, minha mão esquerda perdeu a força e a agilidade, pois é toda refeita com tais fios. O médico garantiu-me que não voltaria a tocar violão, pois minha força e sensibilidade na mão não mais existiriam. Nas fisioterapias, usava o violão para auxiliar na recuperação e tinha tanta vontade de voltar a executar minhas músicas que surpreendi a todos. A Música foi minha parceira e impulsionadora de minha recuperação.

Onze anos após o nascimento de minha filha, trabalhava em uma escola da rede Estadual de Santa Maria e na escola de Educação Infantil com Música, Educação e Educação Especial, fazia inúmeras palestras sobre desenvolvimento humano, Música, Educação Especial, Educação, trabalhava como professora na Educação Especial a distância, enfim, inúmeras atribuições. Então, a vida me deu o sinal que eu esperava para voltar à academia. Muito simples, mas eu entendi. Estava escovando os cabelos de minha filha e ela me disse: “Mãe, já estou grande, posso me virar sozinha”.

Foto 14 – Filha



Minha filha aos onze anos.

Fonte: Acervo da Autora (2011).

Foi então que percebi que estava na hora de retornar à academia e meu retorno foi com a visita da orientanda da professora Cláudia Bellochio que a vida nos reuniu tantas vezes. Meu Mestrado possibilitou-me muitas experiências musicais e pedagógico-musicais. Jamais dei tantas palestras e oficinas sobre Educação Musical em escolas IES, IFFs, os mais variados lugares e níveis da Educação.

A academia também me proporcionou uma formação musical mais intensa e a participação em dois musicais: Pipa e Saltimbancos. Foram experiências formadoras e transformadoras.

No Pipa, utilizamos um musical elaborado por uma colega e realizamos uma reflexão acerca da escola que temos (Tradi- de Tradicional) e da escola que queremos (Pipa- que deixa voar). Preparamo-nos por seis meses e apresentamos a peça em vários espaços e oportunidades por cerca de um ano.

Foto 15 – Pipa



Alguns integrantes do grupo. Na segunda foto uma cena do espetáculo Pipa. Estas fotos não foram desfocadas, pois foram publicadas.

Fonte: Acervo da Autora (2015).

O Saltimbancos apresentou uma crítica do modelo de sociedade. Foi inspirada nos “Músicos de Bremen”, dos Irmãos Grimm e, em 1976, ganhou versão em português e músicas adicionais de Chico Buarque. Apresentamo-nos inúmeras vezes e em espaços diferentes levando a nossa mensagem. Preparamo-nos cerca de um ano e ficamos por um ano trabalhando em apresentações.

Foto 16 – Saltimbancos



Músicos, coral e personagens. Esta foi a primeira apresentação. A imagem não foi desfocada pois esta foto foi publicada.

Fonte: Acervo da Autora (2016).

Também trabalhei 2 anos como professora substituta na disciplina de Educação musical no departamento de Metodologia de Ensino da UFSM, o que me trouxe muitas realizações e aprendizados como professora. Tive turmas de Pedagogia e Educação Especial e nossos aprendizados foram musicais e pedagógico-musicais abrangendo teorias e práticas diversas com jogos musicais, jogos de copos, jogos de mãos, parlendas, construção de jogos sonoros, instrumentos musicais, cantigas de roda, músicas diversas em que pudemos planejar um trabalho pedagógico-musical e expandimos compreensões e cultura musical.

Foto 17 – Turmas de Educação Musical UFSM



Fui paraninfa e professora homenageada de todas as turmas com as quais trabalhei<sup>42</sup>.

Fonte: Acervo da Autora (2018).

<sup>42</sup> Fotos desfocadas para preservar a imagem das pessoas.

Concomitante a isso, tornei-me formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em que pude trazer o trabalho musical e pedagógico-musical com sua potência para o desenvolvimento humano.

Foto 18 – Pacto



Última formação/2018.

Fonte: Acervo da Autora (2018).

Hoje, continuo minhas palestras, sou formadora do Pacto, trabalho como assessora de educação, e a Música anda comigo aonde quer que eu vá. O último casamento em que toquei foi no de 50 anos de meus pais.

Foto 19 – Último casamento tocado



Foto da família nos 50 anos de casados de meus pais.

Fonte: Acervo da Autora (2012).

Já não toco mais como antes. Em razão do acidente, realmente minha mão esquerda perdeu força e agilidade. Toco o que consigo, não mais com a precisão do passado. Mesmo com essas ressalvas, sou reconhecida por ser uma professora de Educação Especial que trabalha e ama Música. Isso me basta. Isso me define.

Foto 20 – Eu



Fonte: Acervo da Autora (2012).

De tudo que vivi com a Música, posso dizer que dela me nutri de muitas coisas. Aprendizados, conhecimentos, experiências, convívios, lideranças, alegrias, lutas, vitórias, oportunidades, amizades, estudo, desafios, serenidade e força, contemplação, encantamento. Mencionando Maria Cecília Torres,

Como poderia, após essa síntese de alguns dados, definir minha identidade musical? Seria híbrida, mesclada com vozes de Milton Nascimento e Chico Buarque, Cat Stevens em “Morning has broken”, sons dos *Divertimentos* de Mozart ou dos *Concertos Brandenbureses*...? Poderia ser um álbum de retrato com fotos de Niterói e outras de Porto Alegre, com paisagens, árvores e sons da Escola de Música de Fiesole, numa vila etrusca na Itália...? Mas onde estão os sons multiculturais que pude conhecer e ouvir ao compartilhar com professores e colegas da School of Education, na University of Queensland/Austrália, durante meu doutorado sanduíche? Como falar e, também, ouvir uma diversidade sonora que engloba melodias cantadas em cantonês, ou os cantos das mulheres da Papua Nova Guiné, passando pelas danças gregas, ou os ritmos dos aborígenes...? Digo que a minha identidade musical está em constante movimento, aberta e observo, também, que ela me faz pertencer a diferentes grupos – de idade, de profissão, de relações familiares e de amizade – e me excluir de outros (TORRES, 2003, p. 28).

Esta citação de Maria Cecília Torres é reveladora nesta escrita. São reflexos de minha alma também. Leva-me a inúmeros questionamentos inclusive acerca de minha proposta nesta tese. A Música me identifica conforme o que vivi e experimentei.

Trazer a Música em minha pesquisa de Doutorado é uma forma de agradecer a esta área do conhecimento, do humano, da expressão e da linguagem, por tudo que me proporcionou gratuitamente. Nunca me pediu nada em troca. Apenas que a trouxesse com respeito e responsabilidade em tudo que com ela faço. Portanto, minhas experiências musicais e pedagógico-musicais trouxeram-me para quem sou hoje.

## 5 OS RUMOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL



*Lentamente vou percorrendo o meu caminho. De mãos dadas com minha história, com quem quis percorrer comigo, com lugares, coisas, fatos, experiências. As decisões nas encruzilhadas são desafiadoras, mas, confesso, são lindas! Escolhi, caminhei, parei, segui, me perdi, encontrei, permaneci, andei mais, tropecei, levantei, venci a jornada! Que belo, nobre, digno o caminho que se percorre de cabeça erguida, passos fortes de quem quer chegar ao fim do percurso! E quem diria, ao chegar ao fim, descubro que o caminho não tem fim. Segue comigo e eu sigo nele. Decidindo nas encruzilhadas de vida e formação!*

### 5.1 CAMINHAR PARA SI, COM O OUTRO... A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO

Para abordar o tema formação, gostaria de tecer, neste capítulo, de que forma e sob quais princípios percebo este tema, o qual tem despertado o interesse e a discussão de quem pensa e faz a educação, no intuito de resgatar a docência e criar fundamentos para a construção de uma prática pedagógica com critérios alicerçados em conhecimentos de uma profissão: ser professor.

Início narrando um novo fragmento de minha vida. Certa vez, em uma aula de Mestrado, um professor nos fez a pergunta: O que entendemos ser o termo formação? Obviamente, ávidos em mostrar nosso suposto saber sobre o tema, passamos a discorrer explicações filosóficas, conceituais, trazendo autores, discutindo. Passado algum tempo, ele nos surpreende dizendo que procurássemos no dicionário.

Confesso que, no momento, cheguei a pensar que este professor estava a cometer um grande equívoco nesta ação docente. No entanto, fiz a pesquisa no site e encontrei a seguinte resposta:

O conceito de formação deriva da palavra latina *formatio*. Trata-se da acção e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes) (<http://conceito.de/formacao#ixzz4MtiwTWPh>).



O que ele objetivava com esta pesquisa, era nos fazer refletir a respeito da etimologia da palavra. Em sua explicação, relatava-nos que formação, na verdade, previa uma tentativa de “formar, formatar, colocar em forma”. Mesmo com nossos grandes ideais e conceitos a respeito do tema, toda formação tem como princípio dar uma “forma”, ou seja, promover ou fomentar uma “forma” de pensar e agir que pode ter várias nuances, mas a intenção é que se tenham motes que sejam comuns, que formem. Também nos explicou que a palavra “formatura” representava exatamente esta intenção, ou seja, passado o tempo de formação, as pessoas estavam finalmente na forma esperada. Na verdade, tal professor não trouxe esta reflexão com caráter pejorativo. Queria nos fazer refletir.

Imediatamente pensei em minha pesquisa de Mestrado, a qual estava em andamento. Nesta pesquisa, trazia toda a explicação que eu seria uma proponente de temas e ações para juntos refletirmos e construirmos a formação. No entanto, olhando sob o prisma do que o referido professor mencionou, mesmo prevendo este respeito ao estar, ser e pensar do outro, minha pesquisa previa resultados, tinha objetivos a serem alcançados, portanto esperava uma formação que resultasse em uma forma capaz de me dar respostas ao que pretendia pesquisar. Existe alguma formação que não tenha uma pretensa de “formar”?

*Tenho a pretensão de que, do começo ao fim, esta formação não dê receitas, mas traga a possibilidade de constantes construções, que não formate ninguém, mas que cada um possa se construir, se colocar neste espaço e tempo de formação. Ou melhor, que cada um se formate na forma que desejar. Será possível? (ND, Juliane, 09/05/2017).*

Afirmo que este ideal formativo/deformativo foi cumprido. Não se buscou receitas, preceitos, normativas estabelecidas e incorruptíveis. Construimos formas peculiares, únicas de percebermos a formação conforme nosso caminhar nos conduziu, de forma individualizada e singular.

No presente trabalho, trago também como mote os princípios da pesquisa-formação, a qual se fundamenta em uma perspectiva de formação que seja suscitada a partir da experiência de cada participante, um caminhar para si, com o outro, em que o singular constrói sua formação com base no que o toca, modifica-o, em conjunto com um plural de relações que se estabelecem com os outros. No entanto, a autocrítica foi parceira neste processo, a fim de compreender que minha

pesquisa também formou, mas conforme os moldes que cada participante quis dar a esta formação. Afinal, é a partir de suas experiências, reflexões e inflexões que a formação aconteceu.

*O que achei mais interessante, foi que nós pudemos escolher, fez parte do processo. Não foi estanque. Além disso, tudo era surpresa, pois dependia do que cada um trazia. Por exemplo, quem diria que saberíamos tanto um do outro? Nunca imaginei que a gente teria coragem de falar e trocar estas experiências (ND, PD).*

*Me sinto de certa forma desconstruído pelas questões de inclusão que estamos trabalhando. Preciso me reconstruir e ter cuidado, agora, para decidir sob que fundamentos quero reerguer minhas ações (ND, PI).*

Portanto, sob esta premissa, passo a discorrer a respeito de minha compreensão sobre formação, a qual não nega a possibilidade de se dar forma, mas a forma será dada pela singularidade e pluralidade dos participantes.

Compreendo que a formação transversaliza a profissão desde a nossa constituição como pessoa a partir das experiências que nos transformam. Neste sentido, compactuo da forma de pensar de Garcia (1999, p. 21), em sua concepção a respeito da formação docente:

Em primeiro lugar a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento e é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

Portanto, o indivíduo é o protagonista de sua formação, fundamentada no que é, em sua história, nas experiências que o formaram e que são suportes para as formações futuras. Neste sentido, acredito ser de grande relevância compreender a formação no contexto de experiência da qual Josso menciona em sua teoria e que compartilho neste trabalho. A princípio, Josso trabalha, em sua obra “Caminhar para si” (2010), com a experiência formadora, salientando a relevância de um trabalho reflexivo a respeito do que se passou, foi observado e sentido nas trajetórias de formação.

Relacionando experiência e formação, Josso destaca três modalidades de elaboração da experiência. A primeira, “ter experiência”, trata-se de vivências de situações e acontecimentos que se tornaram significativos, porém involuntários, sem termos provocado. O segundo, “Fazer experiência”, relaciona-se a situações e acontecimentos que provocamos. E o “pensar sobre as experiências” diz respeito a um conjunto de fatos e ocorrências os quais foram trabalhadas para se tornarem experiências.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido (JOSSO, 2010b, p. 420).

Para Josso, o conhecimento de si mesmo ultrapassa a compreensão de um conjunto de experiências ao longo da vida, tornando-se a tomada de consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito permite encarar o itinerário de uma vida, um caminhar para si como projeto de vida e da tomada de consciência da subjetividade.

A autora compreende que, para o caminhar com os outros, faz-se necessário um saber – caminhar consigo em busca de um saber viver. Daí surge o conceito de experiência fundadora, como uma experiência maior que direciona e fundamenta o projeto de procura de uma arte de viver, através de um processo de autoformação, hetero-formação e eco-formação. O desafio está na

[...] capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, de fazer tomadas de consciência numa perspectiva de formação que contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e de seu meio, para a qualidade de sua presença no mundo (JOSSO, 2010a, p. 27).

Ampliando as colocações, o conceito de formação é tomado aqui não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados, mas também como construção de si próprio. A busca pela formação, a vontade, o desejo do indivíduo em formar-se parte das experiências que o constituem e que o impulsionam

a querer mais. Um percurso de formação não se cria do nada e não conclui ao terminar um curso. Ela se potencializa nas ações de quem vivenciou tais experiências formativas. Corroboro com a ideia de Moita (1992, p. 115), o qual menciona:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Formamo-nos no percurso de nossa vida, pelas escolhas e decisões, pelas internalizações que fazemos de nossas experiências, por nossas expectativas, conquistas e frustrações, alegrias e tristezas, pelo que nos toca, tanto positiva quanto negativamente, pelas impressões que cada vivência nos traz, por quem nos acompanha, pelos valores que temos, pelo meio em que estamos inseridos que nos exige, nos impulsiona, nos limita e nos permite. A formação norteia todos estes processos. Nesse sentido, “A aprendizagem experiencial e a formação se integram visto que estão alicerçadas na prática, num saber-fazer com as experiências e pelas experiências” (JOSSO, 2010a, p. 13).

*Sinto que sou resultado do que vivi. Essas nossas discussões me fizeram perguntar: Onde estão minhas lembranças da infância e da vida que não lembro? A Ju esclareceu que nossa consciência tem camadas, mas mesmo não lembrando, tudo que vivemos de alguma forma está conosco e em nós (ND, PDI).*

Formamo-nos pelas experiências que realizamos, pois a formação está vinculada ao que nos faz sentido, ao que experimentamos como conhecimentos de diferentes naturezas. É um constante movimento entre aprender e reaprender, construir e desconstruir, vivenciar, envolver-se, agir, apropriar-se, conforme as experiências que permeiam a história de cada indivíduo.

*Assim ó, eu me reinventei, pois tive problemas sérios, eu e a minha irmã, com a minha madrasta e meu pai não acreditava em mim. Mas eu tinha dois caminhos: Ou ficar com pena de mim e desistir, ou dar a volta por cima e me reinventar. Decidi que sou maior que isso. Hoje eu vivo aqui, tenho a minha vida e a gente se dá bem. Sempre fica uma coisa entre a gente né? Mas tá todo mundo bem (ND, PMF).*

Gostaria de salientar o que compreendo por experiência para que se possa melhor elucidar a forma de compreender a formação a partir desta. Para isso, trago para dialogar comigo Larrosa (2002, 2011, 2014), o qual tem trabalhado, em seus escritos, de forma aprofundada, o tema experiência.

Para Larrosa (2011, p. 4), há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas. Segundo o autor, em um mundo em que voltamos exaustos ao fim do dia e nada temos a contar, neste mundo em que imperam os mecanismos usurpadores que restringem os acontecimentos, somente nos mostra que “a experiência de quem somos é não sermos ninguém” (2014, p. 54).

Larrosa conceitua experiência como aquilo que nos acontece, que nos toca; e o sujeito da experiência “como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”, “isso que me passa”. Não é o que passa, mas o que “me passa”.

Isso significa que a experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou ainda, o passar de algo que não sou eu, ou seja,

[...] algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 6).

A isso, o autor chama de “princípio da alteridade”. Em segundo lugar, a experiência supõe que algo me passa. Não é algo que passe na frente, do lado, mas em mim.

Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 8).

O autor denomina de “princípio de subjetividade” ou, ainda, “princípio de reflexividade” ou, também, “princípio de transformação”. Tal princípio é em relação às

experiências não serem generalizadas, mas é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, próprio.

Portanto, a experiência é um movimento de ida e volta, pois o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena. Ao denominar “princípio de subjetividade” considero que o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é subjetiva. Entretanto, trata-se de um indivíduo que está suscetível a deixar que algo lhe passe, ou seja, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações.

Ainda para o autor, por outro lado, o “princípio da subjetividade” nos leva a pensar também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência individual, é para cada um a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio. Pensando no “princípio de transformação”, significa que esse sujeito sensível, vulnerável, é aberto a sua própria transformação ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações. Na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, acima de tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma, corroborando com a ideia de Larrosa (2011, p. 11) ao mencionar:

Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência.

Sendo assim, a experiência modifica, transforma, forma. Por esta razão, nem tudo que vivenciamos torna-se uma experiência. No percurso de vida que percorremos, alguns acontecimentos e momentos representam a experiência formadora. Para Josso (2010a, b), a experiência é chamada de acontecimento/momentos charneiras. Há momentos na vida dos indivíduos em que há acontecimentos, situações, fatos que tocam de forma diferenciada a quem vive e transforma, modifica concepções, rumos, trajetórias, pensamentos, lembranças, sentimentos, modificando e interferindo nas ações humanas.

*Pior que a gente passa por coisas que sem a nossa permissão alteram o caminho da gente. Quando a gente vê tá numa situação que não escolheu e muda o percurso da vida. Isso marca a gente pra sempre. Por que passa dentro e com a gente né? Não tá tocando o outro. Toca a gente (NO, PC).*

Assim sendo, a construção de experiências é uma das condições fundamentais para a produção de conhecimentos pelos sujeitos e, em consequência, de desenvolvimento humano. É a partir dela que nos deixamos envolver por aquilo que acreditamos ser importante, necessário, bom ou ruim, desprezível ou precioso. Portanto, não podemos desassociar que nos formamos naquilo que experimentamos. Nossa formação ocorre se as experiências vividas forem internalizadas e impulsionarem a constituição de novas experiências. Novamente aqui está o sentido da formação.

## 5.2 TRILHANDO A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Conforme o que discorri no item anterior, trago para a formação o viés de que ela se constrói a partir das experiências que nos tocam, modificam-nos, conduzem-nos a novos caminhos. Portanto, sob esta ótica, a formação acadêmico-profissional também é concebida no sentido de considerar as internalizações na formação a partir de experiências vividas e propor, constantemente, novas experiências aos estudantes, refletindo e as transformando como um processo de conhecimento e construção de si mesmo, com os outros. Entendo que experiências são bases pelas quais construímos conhecimentos e alicerçamos a prática, a qual, por sua vez, também vai sendo (re)construída em outras experiências formativas. Assim, nas Instituições de Ensino Superior (IES), o objetivo de promover, articular, fomentar, potencializar, mediar a formação, a partir de si mesmo com os outros, torna-se ainda mais importante.

Também é necessário que se tenha um olhar diferenciado a respeito das IES no sentido de perceber que, de um lado a formação ocorrida nela precisa ter o indivíduo com sua história e suas experiências como fomento, por outro lado, “não pode ser concebida isolada dos problemas vividos pela sociedade” (ENRICONE, 2008, p. 12).

Neste sentido, segundo Porto e Régnier (2003), as IES enfrentam um duplo desafio: “por um lado atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade, revendo suas

formas de organização e de relacionamento com seus atores-chave e dando um novo sentido ao seu papel social”; e, de outro lado, “entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos”. Para se alavancar novos horizontes, os autores mencionam:

Para tanto foram ressaltados, dentre outros: a importância de diversificação de modelos e modalidades de IES; a introdução de metodologias inovadoras, centradas nos estudantes; a avaliação da qualidade da formação; o maior aproveitamento dos recursos da tecnologia; a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticos de forma solidária e, ainda, dada a centralidade da produção de conhecimento atento às demandas sociais, a importância de investimentos públicos visando reverter a chamada “perda de talentos científicos” (p. 5).

Com estes desafios, configura-se a formação ocorrida nas IES, compreendida como formação inicial (NÓVOA, 1992) ou acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008). As formações são edificadas em formas, tempos e espaços diferenciados (cursos de graduação, pós-graduação, formação a distância, seminários, oficinas entre outros). Considerando-se que o objeto de estudo deste trabalho é a formação acadêmico-profissional, deter-me-ei nos movimentos relacionados a esta etapa.

Dentro do conjunto conceitual de formação inicial, tomo o conceito de formação acadêmico-profissional entendida como aquela que se realiza no espaço das Instituições de Ensino Superior (IES) e que é conceituada por Diniz-Pereira (2008). Para este pesquisador,

[...] o termo formação inicial, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato dessa formação *iniciar-se* muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição do ensino superior. A profissão docente é *sui generis*, pois mesmo antes de sua escolha ou exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com a figura de um professor durante o seu percurso escolar (LORTIE, 1975). Dessa maneira, defendo a utilização do termo “formação acadêmico-profissional” – para essa etapa de formação que acontece no interior das instituições de ensino superior [...] no lugar de formação inicial (p. 254).

Portanto, corroboro com a compreensão de que a formação em IES é uma continuidade, um fragmento de uma vida de escolhas, experiências que nutrem a decisão por uma profissão.

*Quando eu era adolescente eu adorava ver televisão e meu pai adorava tocar violão e ficar me mostrando as músicas. Eu queria, sinceramente, que ele*



*parasse. Eu tinha raiva do violão porque eu não podia assistir TV. Mas ele não desistiu e aí dei o braço a torcer e fui aprender. Meu Deus, descobri minha vida! Claro que o fato de tocar com ele, meio que a gente competia quem tocava mais e tal. Se hoje estou aqui foi por raiva do violão que se transformou em minha profissão (NO, PDD).*

Para Imbernón (2011, p. 5), a formação acadêmico-profissional, ocorrida na IES, “[...] deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, pois é um período específico em que se passa nestas instituições, construindo conhecimentos que se tornarão referências para as futuras ações profissionais. Implica partir de um conhecimento profissional dinâmico, que dote o acadêmico de uma bagagem científica, cultural, pedagógica, política e pessoal e que o impulse para além de uma prática pedagógica limitada ao funcionalismo, mecanicismo e burocratismo profissional.

*Por mais que a gente não tenha muita liberdade no curso, eu acho que é um baita curso. Os professores são muito competentes e levam a sério o negócio da gente saber mesmo o que tá fazendo. Então, em partes, não me importo de ter matérias super exigentes, por que a gente não tá aqui pra brincar né? (NO, PA).*

Penso que o currículo serve como suporte para prever e promover experiências de trocas e integração de conhecimentos, trazendo uma visão diferenciada de conteúdos, metodologias, práticas e de prioridades na educação a partir de uma formação reflexiva, problematizadora, que confronta noções, verdades estabelecidas e realidades educativas, visto que os modelos de formação assimilados em sua formação acadêmico-profissional servirão de suporte para as suas ações na prática profissional. Que estes modelos tenham como fundamento a construção de pessoas livres em sua forma de ser, pensar e constituir-se de maneira consciente e respeitado em suas diferenças.

*Eu acho que de uma forma ou de outra, o curso faz a gente refletir, criticar, se posicionar. Olha o que são nossas discussões, cara. Vai dizer que a gente não é f...? (NO, PM).*

Assim percebida, a formação acadêmico-profissional é a base para que o profissional se aproprie de conhecimentos teóricos e práticos e, gradativamente,

aprimore-os no percurso de sua vida. Por isso a importância de abandonar um ensino que considere processos acríticos e trazer para a formação acadêmico-profissional um ensino que seja presidido pela pesquisa-formação, que vincule teoria e prática, considere o percurso da aprendizagem, que traga uma postura crítica e promova um caminhar junto, em equipe. Não se trata apenas de aprender um ofício, um trabalho, mas aprender os fundamentos de uma profissão o que significa saber porquê, onde, quando, como. As transformações não devem trazer medo, mas liberdade e desejo de fazer a diferença.

*Uma das frases que aprendi com a profe, é que o conhecimento liberta. Eu sinto isso de verdade. Cada coisa nova que eu aprendo, me liberta (NO, PI).*

É neste sentido que tomo a educação como uma das molas mestras das mudanças sociais que, especialmente com o paradigma da inclusão, transforma conceitos de “certo e errado”, “bom ou ruim”, “merecedor e perdedor”. A inclusão é uma tentativa de mudança, de transformação na educação e na sociedade e necessita de uma formação que atenda aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos (UNESCO, 1994).

Acredito ser importante assinalar também que toda a formação acadêmico-profissional tem limites (MIZUKAMI, 2008). Nenhum curso de graduação vai preparar totalmente para a atividade profissional. Conforme Araújo no que concerne a formação docente,

*Ao terminar um curso de licenciatura, o professor está habilitado a lecionar, o que não significa que esteja pronto para todos os desafios que encontrará na escola. Isto porque nenhum curso consegue prever todas as dificuldades que um professor encontrará enquanto estiver lecionando e também porque o exercício da profissão traz outras perspectivas para o profissional da educação (2012, p. 11).*

Ou seja, não se pode crer ou ter a concepção de que teremos todas as respostas, propostas e formações ao terminar um curso de graduação. Estaremos com subsídios para fazermos escolhas, termos capacidade crítica e reflexiva que nos farão buscar alternativas de respostas e soluções próprias para cada caso por nós vivido.

Aliás, a aprendizagem profissional acontece durante toda a vida, em diferentes momentos de nosso caminhar para si com os outros, na trajetória pessoal e profissional, de modo a estar sempre se reinventando, a partir da revisão e

reconstrução de conhecimentos baseada em novas experiências. Ainda acrescento o quanto a formação fundamentada na experiência promove aprendizados e marcas nos envolvidos por ela.

*Tem uma coisa que me dá medo. Por exemplo, a gente tá aqui estudando, no meu caso Música e Tecnologia, mas aí tem um monte de gente já fazendo o que eu faço sem o mínimo de formação e ganham dinheiro e tão aí tomando meu espaço. Mas aí eu paro e penso na qualidade da minha formação, em quanto vou poder me sobrepôr a esses caras no futuro. Vou construir meu aprendizado em um curso, não é de qualquer forma e depois a experiência vai me trazer o que faltar (NO, PA).*

Desta forma, acredito ser importante pensar a respeito da formação realizada nas IES permeadas por conteúdos disciplinares. Questiono se tais disciplinas, muitas vezes regidas por conteúdos desprovidos de sentido aos acadêmicos, são capazes de fomentar experiências formativas. Ainda pergunto se não haveria uma forma organizacional para que tais instituições pudessem fundamentar na experiência sentida, vivida, a formação acadêmico-profissional.

### **5.2.1 Licenciatura em Música**

Considerando, portanto, a formação nas IES como uma etapa de construção de nossa formação, trago, neste capítulo, algumas reflexões acerca da formação acadêmico-profissional na Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria. Analisando a estrutura do curso, este traz como objetivo:

O curso de Licenciatura Plena em música objetiva formar o professor para a docência na Educação Básica da rede de ensino brasileira, possibilitando também, através de sua estrutura curricular e atividades complementares, oportunidades que levam o egresso a atuar em projetos sociais, música popular ou regência de coros. Desta forma, o aluno precisa desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos de música e educação. O domínio do conhecimento musical aliado à execução vocal ou instrumental possibilitará a apreciação, o fazer e a criação musical, individualmente ou em grupo (<http://w3.ufsm.br/cmusica/>).

Ou seja, há uma preocupação notória em construir um caminho de formação que traga conhecimentos para o trabalho docente em situações diversas e que os egressos possam ter condições teóricas e práticas na realização de sua prática, seja ela em escolas, regências, projetos sociais, enfim, onde atuar. No entanto, o foco

encontra-se na preocupação que este profissional saiba atuar como Educador Musical, com as necessidades que esta profissão exige.

*Eu amo estar na escola pelo PIBID já. Me sinto, me entendo como Educador Musical. Eu vejo que quando a gente chega eles mudam. Me sinto muito amada e por isso quero dar meu melhor. Por mais que eu saiba que ainda preciso aprender mais, me sinto feliz, realizada com minha escolha (ND, PG).*

Para que tal objetivo se concretize, o curso oferece disciplinas como: Acústica Musical; Educação Musical: Perspectivas Históricas; Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação; História da Música; Políticas Públicas e gestão na Educação Básica; Práticas Instrumentais; Teclado; Teoria e percepção musical; Bases da pesquisa em Educação; Contraponto; Práticas em Percussão; Psicologia da Educação; Técnica vocal; Canto coral; Educação Musical: ênfase na Infância; Harmonia; Didática; Educação Musical: ênfase na adolescência; Análise musical; Fundamentos da Educação Especial; Estágio Supervisionado I, II, III, IV; Regência; Libras; Música Popular; Práticas Educativas; Regência; Criação musical; Estética musical; Folclore musical; Pesquisa em Educação Musical; Prática de Conjunto; Monografia de conclusão de curso; Recital de Conclusão de Curso; A experiência da música nas filosofias da Educação Musical: Implicações Pedagógicas; Ação vocal; Apreciação musical I, II; Arranjo musical; Aulas de música a partir das narrativas de si; Conjunto de Câmara; Coral Universitário; Educação Musical: Ênfase na idade adulta; Educação Musical e contemporaneidade; Grupo de Flautas; Grupo de Metais; Orquestra; Performance; Prática de Banda de Música escolar; Tópicos de Psicologia e Cognição da Música, dentre outros.

Decidi mencionar a quase totalidade das disciplinas, para que se possa ter uma visão mais abrangente acerca da formação deste profissional e que possa ficar visível a preocupação com a extensão desta, para que consolide inúmeros e diversos conhecimentos. Neste sentido, Kraemer (2000) afirma que, “de forma primordial, a Educação Musical deve se ocupar da relação entre Música(s) e pessoa(s), em seus processos de transmissão e apropriação” (p. 51). Corroborando com a ideia de Ribas:

*A música é uma construção humana. É na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música que se elaboram significados e que uma sociabilidade se constrói pela e com a música. A Educação Musical na contemporaneidade está baseada nesse entendimento da música como prática socialmente construída, que influencia e é influenciada pelo contexto da qual faz parte, sendo uma prática social*

baseada na interação referenciada sócio-histórica-culturalmente entre pessoas e músicas, e não meramente no produto musical em si mesmo, como se este pudesse existir sem a intervenção humana (2008, p. 146).

O que pode ser percebido nos critérios e disciplinas que fundamentam o curso é que há a proposta interdisciplinar de Educação Musical, procurando articular as práticas musicais em suas dimensões antropológicas, psicológicas sociológicas e históricas. Além disso, a preocupação das relações entre o sujeito e sua interação com o mundo que contribui para um olhar mais amplo da Educação Musical.

Assim, no sentido de pensar a formação do professor de Música de forma a incorporar análises do mundo vivido e ouvindo os sujeitos envolvidos (LOURO; SOUZA, 2013), construindo com eles sua formação, aproximo-me do objetivo de minha pesquisa, percebendo que a Educação Musical

[...] pode ser pensada a partir de um olhar sobre os alunos e professores enquanto pessoas que passaram por experiências que moldam a maneira como se relacionam com música. O entendimento do cotidiano abre caminhos para uma prática de ensino universitário que seja capaz de incorporar à sua didática a dimensão do 'praticado', do 'vivido' [...] (LOURO; SOUZA, 2013, p. 7).

Para Souza (2013), há dois objetivos ao se pensar na formação de profissionais da Música: “observar o fazer musical como necessidade humana, dentro do saber vivido, e considerar a música como uma produção inserida em um contexto maior de produções culturais” (p. 15). A autora entende que a aprendizagem musical “sempre inclui a própria experiência com a música” (p. 18). Neste sentido, volto à concepção de formação mencionada anteriormente, ou seja, formamo-nos pelas experiências que nos tocam, modificam-nos.

Gostaria de ressaltar o trabalho realizado por Louro A. L. (2007, 2013), que desde sua tese de doutorado vem realizando pesquisas acerca do tema da formação de Licenciandos em Música a partir de suas experiências.

Assim, ao terminar minha tese de doutorado, estava preocupada com as relações entre profissionalidade docente e culturas conservatoriais e acadêmicas, e foi nesse contexto que comecei a atuar majoritariamente no curso de Licenciatura em Música (LOURO A. L., 2007, 2013a, b, p. 111).

A autora aborda as narrativas e a história de vida como forma de aproximar o diálogo acerca do que marcou e conduziu a vida dos estudantes de Licenciatura em

Música. “[...] pretendo problematizar as ‘experiências reais’ dos alunos como possível diálogo com o conteúdo traçado pelos professores” (LOURO, A. L., 2013).

Finalizo esta breve reflexão acerca do curso de Licenciatura em Música, salientando que, dentre as disciplinas que compõem o currículo do curso, duas delas têm vínculo com os objetivos deste trabalho: Fundamentos da Educação Especial e Libras. Meu desejo é que a formação que será construída a partir deste projeto contribua com as ações e reflexões que possivelmente já tenham sido suscitadas nestas disciplinas.

### **5.2.2 Música Bacharelado**

Para relatar a respeito do Curso de Bacharelado, trago para conhecimento que o seu PPP e grade curricular estão em reformulação. Por esta razão, está inacessível no momento de escrita deste trabalho. Segundo o coordenador do curso, houve inúmeras reformulações na estrutura curricular com o objetivo de atender às demandas legais e construir uma maior articulação entre conhecimentos teóricos e práticos. O Bacharelado em Música hoje conta com 16 (dezesesseis) opções: canto, clarinete, composição, contrabaixo, fagote, flauta transversa, oboé, percussão, piano, trompa, trompete, trombone, violão, viola, violino e violoncelo.

Ainda em breve entrevista com o coordenador, ressalta que o curso objetiva proporcionar experiências musicais diversas que possibilitem ao aluno a busca de novos caminhos no campo musical e experiências de várias ordens, tornando-os aptos a serem regentes, arranjadores, produtores musicais, críticos musicais.

Sinto não ter acesso a uma discussão mais ampla, mas fico feliz em saber da reformulação e da possibilidade de se construírem novos olhares a respeito do curso. Quiçá se pense em alguns momentos de escuta e participação maior dos alunos.

### **5.2.3 Música e Tecnologia**

Pensando em expandir as possibilidades de escolha e atuação dos alunos, houve a criação de mais um curso de Bacharelado: o Curso de Música planejado desde 2007 e implantado em 2011.

Justifica-se a proposta para o Curso de Música e Tecnologia a partir do Projeto Político-Pedagógico da UFSM (2000) numa ação desencadeada a partir das necessidades apontadas com a criação de novas opções do

Bacharelado pelo projeto REUNI. Para isso, apresenta-se uma matriz curricular que pretende uma integração prática e teórica no âmbito do conhecimento musical, tecnológico, ou técnico-musical. Ao mesmo tempo, pretende-se a ampliação de espaços para atuação do futuro profissional de música. Neste sentido, a criação deste novo curso é justificada pela crescente e constante questionamento para esta demanda durante o processo da prova específica do vestibular para música, como também através de alunos dos nossos atuais descontentes com suas opções (PPP do Curso, 2011).

Fica evidente, por esta citação contida no PPP do curso, que a necessidade de se pensar a Música a partir das tecnologias atuais, as quais configuram-se em possibilidades múltiplas de manuseio com elementos musicais, é uma necessidade que precisa ser respondida. A resposta foi a criação do curso que se insere em um mundo tecnológico que exige o conhecimento e interpretação de tecnologias por parte dos músicos, que optam por estarem conscientes quanto às tecnologias e sua utilização como instrumento mediador na música.

No entanto, a “tecnologização” do músico é peculiarmente negativa se entendida como a disponibilização de recursos tecnológicos ou a informatização acrítica por si só. Isso pode levar apenas a que os mesmos procedimentos já conhecidos sejam feitos com maior rapidez, além do acúmulo de equipamento sofisticado utilizado como máquinas de escrever, ou seja, essa atitude leva ao uso limitado das possibilidades que estes recursos podem proporcionar, principalmente quando são utilizados pelo músico (PPP do curso, 2011).

Portanto, há a preocupação de que o curso proporcione uma formação reflexiva, crítica e completa a fim de garantir que estes alunos tenham garantidos seus direitos de aprendizagem em sua plenitude e não superficialmente, pois o músico necessita mais do que o acesso e o conhecimento técnico-operacional dos mesmos “[...] é necessário que aprenda a lidar com os recursos tecnológicos que escolhe ou que precisa aprender para poder empregá-los conforme as suas expectativas em relação a um fazer musical significativo para ele” (PPP do curso, 2011). Isso exige uma formação diferenciada deste músico, contemplada pelo Curso de Música e Tecnologia - Bacharelado em três grandes momentos compostos por processos e estágios que constituem três grandes ciclos, a saber: A aprendizagem tecnológica do músico; a reflexão crítica do músico quanto ao uso destes recursos tecnológicos como instrumentos mediadores nos processos de ensino e aprendizagem; o emprego destas tecnologias de modo a contribuir com o fazer musical, mediando a sua aprendizagem e expressão musical.

No PPP é apresentada uma matriz curricular que possibilita equilíbrio entre a parte teórica e prática. Para garantir a viabilização desta proposta curricular, o Curso de Música – Bacharelado em Música e Tecnologia está estruturado através de um elenco de disciplinas divididas em duas partes, uma fixa a outra flexível, ofertadas semestralmente. Tais disciplinas se inserem nas seguintes áreas: estudos técnico-musicais, estruturação da linguagem musical, prática musical e estudos sócio-filosóficos.

A matriz curricular do Curso de Música e Tecnologia - Bacharelado justifica-se por possibilitar: a formação acadêmica embasada no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às aplicações tecnológicas na música; a formação profissional qualificada, competente e crítica; o desenvolvimento de habilidades e competências para atividades afins; a articulação entre conhecimentos técnico-musicais específicos e gerais.

O Objetivo geral é qualificar o Bacharel em Música e Tecnologia nos aspectos teórico, interpretativo, tecnológico e artístico-cultural, a fim de exercer plenamente sua profissão.

Os objetivos específicos são: desenvolver de modo crítico-reflexivo os referenciais teóricos da área; aprofundar a formação técnico-cultural do aluno no campo da Música e das tecnologias musicais; estimular a escolha, organização e o uso dos recursos tecnológicos adequados às atividades profissionais em que os alunos irão atuar; aprimorar o manuseio dos recursos tecnológicos e musicais de forma ativa, de modo que os alunos sejam agentes crítico-reflexivos-transformadores destes contextos; promover a iniciativa e a participação nas discussões públicas nas áreas abordadas pelo curso, aprofundando os estudos críticos, técnicos e interpretativos sobre música e tecnologia em seus variados aspectos. Edifica para consolidar o senso crítico do aluno; realizar pesquisa científica para consolidar o senso crítico do aluno.

O PPP ainda menciona que o Curso de Música e Tecnologia – Bacharelado possibilita diversas opções profissionais, sendo necessário que o aluno desenvolva o seguinte perfil: operador de áudio com habilidades para atuar como: técnico de gravação; técnico de mixagem; técnico de masterização; técnico de sonorização; produtor musical que possua conhecimentos técnicos que permitam indicar técnicas de instrumentação, de gravação, de seleção de equipamentos e outras condições que influam no processo de registro sonoro-musical, bem como possua conhecimentos de



composição e arranjo para grupos instrumentais e/ou vocais diversos; projetista sonoro (*sound designer*) que reúna conhecimentos de síntese e manejo de interfaces que possibilitem a criação de sons utilizáveis tanto para fins musicais quanto para fins industriais; músico que desenvolva as capacidades de: a) interagir com a tecnologia relacionada ao seu instrumento; b) participar em grupos musicais que se utilizem da tecnologia, contribuindo criativamente para o seu aperfeiçoamento sonoro; c) ler música escrita para o seu próprio instrumento, inclusive em linguagens cifradas; d) ter ciência dos aspectos tecnológicos que influem diretamente no resultado sonoro de sua performance musical tanto nas situações de palco quanto de estúdio.

Os possíveis campos de atuação são: operador de áudio nas áreas, suportes e meios de comunicação, estúdios musicais, gravadoras e produtoras de áudio; composição: criador de música e áudio para as áreas, suportes e meios de comunicação, estúdios musicais, gravadoras e produtoras de áudio; arranjador: criador de arranjos musicais para as áreas, suportes e meios de comunicação, estúdios musicais, gravadoras e produtoras de áudio; instrumentista ou cantor: intérprete em shows, gravações, concertos individuais, com orquestra, música de câmara, e em grupos diversos; direção musical: orientador, coordenador de grupos musicais diversos, com aplicação de seu conhecimento geral e específico musical; produção musical: produtor de espetáculos, gravações e outros eventos; consultoria: consultor na área de tecnologia musical; ensino de tecnologia musical no ensino superior, particular de escola de música ou autônomo; regente: coros, orquestras, bandas e grupos diversos.

Percebo que este curso tão jovem na UFSM vem ser uma resposta às necessidades tecnológicas que a Música passou a ter. Afinal, temos um arsenal de possibilidades tecnológicas que podem ser usados pela, na e com a Música.

A preocupação com a formação do aluno fica evidente em toda escrita do PPP. Uma formação bem consolidada, fundamentada e que garanta sua eficiência em todas as áreas em que há possibilidades de atuar. O curso tem uma grande abrangência e capacita o aluno para inúmeras áreas de atuação.

**BLOCO 1**

Figura 4 – Encruzilhada da formação de pessoas incluídas e inclusivas



Fotos das aulas.

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

*Neste bloco, estão as experiências formativas inclusivas que construímos no primeiro semestre de 2018. Como explicar o que aprendemos juntos? As dimensões estudadas, trabalhadas ultrapassaram em muito minhas expectativas. Aprendemos e ensinamos em um processo de confiança, partilha, acolhimento, respeito, maturidade, inclusão.*

*Sou uma Educadora Especial que pediu licença para adentrar ao campo da Música e colher um pouco dos que andaram comigo e deixar um pouco de mim a eles.*

*Agradeço por terem me acolhido, me respeitado, me incluído...*

*Posso dizer que estamos marcados nas almas uns dos outros e ali permaneceremos.*

*A vida há de se responsabilizar com as encruzilhadas do caminho em que nos encontraremos e com as que não nos encontraremos.*

*O que realmente desejo, é que nossos caminhos e caminhar, mesmo que sejam diferentes, convirjam para nos reencontrarmos e encruzilharmos novamente nossas vidas!*

*Enquanto isso não acontece, ficamos longe e perto uns dos outros simultaneamente, torcendo pelas conquistas, vitórias e mais experiências que produzam tantos conhecimentos, amizades e inclusão como as que construímos juntos!*

*Que a vida nos leve para caminhos belos e surpreendentes, mesmo que cheios de pedras e solavancos. Que muitos caminhem conosco e construam caminhos únicos, singulares!*

*O caminho se faz ao caminhar!*

## 6 “HÁ COISAS EM QUE SOMOS IGUAIS, MAS QUE NOS TORNAM DIFERENTES PELO CAMINHO QUE PERCORREMOS”



Com esta citação de uma participante, gostaria de discorrer a respeito deste conceito que construímos juntos. Na verdade, a referida citação está em quase todos os diários, pois foi um conceito que construímos a partir de três estudos que realizamos: desenvolvimento humano, temperamentos e os níveis de leitura e alfabetização (esta surgiu dentro do desenvolvimento humano).

Conforme íamos refletindo acerca destes temas, percebemos que existem coisas comuns em todos os seres humanos. aspectos do desenvolvimento, da personalidade, da forma como aprendemos que são inerentes. No entanto, exatamente nelas, construímos diferenças.

Ao falarmos a respeito de desenvolvimento humano, usamos a teoria de dois grandes psicólogos que trabalharam estas questões: Piaget e Vygotsky. Associada a sua teoria, trouxe os fundamentos do livro “Desenvolvimento humano” de Diane E. Papalia e Ruth D. Feldman (2013). Na verdade, a intenção em falarmos a respeito disso foi para que pudéssemos compreender alguns aspectos de como ocorre nosso desenvolvimento, mas não de estudarmos profundamente a respeito disso. Se assim o fosse, precisaríamos de um semestre inteiro. Porém, trabalhamos para termos uma noção básica.

Existem inúmeras formas de conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como propriedades fundamentais do homem, as quais se relacionam com uma multiplicidade de fatores tanto intra e interindividuais, bem como com aqueles referentes às disponibilidades do meio material. Diferentes visões e explicações podem ser adotadas para compreender a forma como o sujeito aprende e se desenvolve.

Piaget (1970, 1976) desenvolveu o método clínico que tinha a criança como centro de suas investigações, compreendendo que a inteligência é construída por ela na relação com o objeto, superando as concepções clássicas. No seu instituto de epistemologia genética, na Suíça, contou com colaboradores que trabalharam em uma perspectiva interdisciplinar, cunhando uma das teorias mais revolucionárias para a educação.

Vygotsky (1999) trabalhou no método dialético do materialismo histórico, criou a psicologia histórica ou sócio-histórica (como ficou conhecida), defendendo a

premissa de que não só a inteligência, mas todas as funções mentais superiores (memória, percepção, atenção voluntária, etc.) têm origem e desenvolvimento no meio histórico-cultural em que a criança vive.

Da sua forma, cada um deles colaborou para a configuração de um olhar multidimensional sobre o desenvolvimento, enfatizando a importância de considerar a criança como um ser em constante transformação e evolução, singular, e não como um adulto em miniatura, como classicamente era concebida. Mesmo sendo da área da psicologia, essas teorias causaram e causam grandes impactos na educação, instrumentalizando os educadores na construção de uma práxis pedagógica comprometida e consciente de sua função social.

No entanto, a ênfase de nosso aprendizado foi no livro “Desenvolvimento Humano” de Diane E. Papalia e Ruth Duskin Feldman (2013). As autoras mencionam que, desde o momento da concepção, tem início nos seres humanos um processo de transformação que continuará até o final da vida.

Uma única célula se desenvolve até se tornar um ser vivo, uma pessoa, que respira, anda e fala. E embora essa célula única vá se tornar um indivíduo único, as transformações que as pessoas experimentam durante a vida apresentam certos padrões em comum. Os bebês crescem e se tornam crianças, que crescem e se tornam adultos. Igualmente, as características humanas têm padrões em comum. Por exemplo, entre 10 e 15% das crianças são coerentemente tímidas, e outras 10 a 15% são muito ousadas (p. 37).

O campo do desenvolvimento humano concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas sendo um processo que dura a vida toda – um conceito conhecido como desenvolvimento do ciclo de vida.

O estudo científico do desenvolvimento humano está em constante evolução. As questões que os cientistas tentam responder, os métodos que utilizam e as explicações que propõem são mais sofisticados e mais diversificados do que eram há dez anos. Essas mudanças refletem progresso no entendimento à medida que novas investigações questionam ou se apoiam naquelas que as antecederam.

Quase desde o começo, o estudo do desenvolvimento humano tem sido interdisciplinar. Alimenta-se de um amplo espectro de disciplinas que incluem psicologia, psiquiatria, sociologia, antropologia, biologia, genética, ciência da família (estudo interdisciplinar sobre as relações familiares), educação, história e medicina (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 43).

Os cientistas do desenvolvimento estudam os três principais domínios ou aspectos do eu: físico, cognitivo e psicossocial. Esses aspectos estão

inter-relacionados, pois: uns afetam os outros e, em consonância, promovem o desenvolvimento integral do ser humano. Um deles em desordem causa desordem em todo o desenvolvimento.

Neste sentido, conversamos muito a respeito do quão importante é garantir, principalmente junto às crianças, que estão em construção, que os três aspectos estejam bem alinhados. Mas a que eles se referem:

- Aspecto cognitivo: Tínhamos a equivocada ideia de que os aspectos cognitivos referiam-se à inteligência, especialmente, por influência dos testes de QI construídos por Binet (1909). No entanto, hoje, a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1983) nos permite perceber as pessoas em suas potencialidades, cada qual em sua forma de expressão de inteligência. Portanto, a palavra “cognitivo” refere-se às habilidades que acionamos para conhecer. Estas habilidades seriam a concentração, atenção, memória, percepção, criatividade, raciocínio, dentre outras.

*Eu fui um aluno muito diferente. Não prestava atenção em nada. Ainda bem que minha família sempre me respeitou nesta minha forma de ser (NO, PM).*

*Esses testes de QI era muito malvados. Classificavam as pessoas e elas ficavam rotuladas. Eu tenho pavor destes testes assim que definem a pessoa (ND, PJE).*

- Aspecto sócio-afetivo: Aqui estão, talvez, os maiores entraves na educação dos dias de hoje. Infelizmente não se tem a percepção do quanto as crianças mudaram, possuem problemas e realidades de outras ordens que não percebemos. Trazem necessidades internalizadas e não expostas e a família e a escola, principais instituições na formação humana, não estão dando conta disso. Crianças em grande vulnerabilidade social, com dores e dramas interiores, violências de todas as ordens, transtornos, doenças. E nós, os adultos, não conseguimos perceber que seu desenvolvimento está encontrando impedimento para ser integral. Os aspectos sócio-afetivos referem-se a: relacionamentos, linguagem, vida familiar, regras e limites, independência, possibilidade de ser, defender, assumir, saúde emocional.

*Até se a gente lembrar de quando era pequeno, na escola, quantas vezes a gente não conseguia aprender porque não estava bem com os colegas ou em casa, ou um guri que a gente tava a fim. Perdia o foco (NO, PMF).*

*Ou então, no meu caso, as minhas colegas não conversavam comigo porque eu não era o estereótipo da bonequinha que elas eram. Eu usava bermuda, calça e queria era jogar bola. Sofri muito na escola. Era horrível e eu acabava refletindo no aprendizado estes problemas (NO, PG).*

*Mas a gente mesmo sendo adulto, a gente não consegue aprender, pensar, prestar atenção nas aulas ou nas pessoas. A gente viaja nas próprias ideias ou se está sofrendo com alguma coisa. Não adianta (NO, PM).*

- Aspecto psicomotor: estes se referem a questões motoras, mas que estão vinculadas aos outros dois aspectos. Referem-se à lateralidade, à motricidade, à coordenação motora, à postura, à marcha, à percepção corporal, dentre outras.

*Eu amo Karatê, mas sofri um trauma em uma aula e mesmo que eu ame, não tenho coragem de voltar a praticar. Uma das minhas maiores tristezas (NO, PP).*

*Saber que é na primeira infância que se faz a base para que a criança desenvolva seu lado motor e isso puxa os outros aspectos do desenvolvimento, abre um pouco para a realidade que a gente vive. Tenho muitos alunos hiperativos e completamente sem noção corporal. Eles passam no mundo virtual, não brincam mais (ND, PP).*

*A sociedade tá assassinando as crianças né? Impressionante. Dão esse monte de tecnologia achando que estão arrasando e na verdade estão acabando com a infância (NO, PI).*

Compreender que temos uma forma de nos desenvolvermos traz um horizonte mais amplo na compreensão das diferenças de onde viemos, do lugar em que nos encontramos, da nossa história que nos constitui parte de quem somos. Pode-se ter um padrão no desenvolvimento humano, mas o processo, o tempo, o ritmo, as curvas deste padrão podem ter diversas nuances conforme o que nos identifica como únicos.

*Nossa... bem importante a gente conhecer e respeitar estes aspectos do desenvolvimento em nós e nos outros porque influencia toda nossa vida (NO, PA).*

*Saber que a gente é uma junção de todos estes aspectos esclarece muita coisa e a gente pode ter mais noção como professor de Música (NO, PD).*

Esta discussão a respeito do desenvolvimento humano nos levou a outra muito interessante, relacionando aos fatos de que todos nós temos estes três aspectos, necessitamos de um desenvolvimento integral, mas temos um processo único na construção de nosso desenvolvimento, o qual não é linear em ninguém, sendo influenciado por nossas vivências, as quais também não dependem unicamente de nós. Muitas vezes estamos presos a uma situação que nos limita, mas que é imposta pelos outros ou por necessidade.

*Bah... eu por exemplo, estou muito cansado. Sinto que isso está me prejudicando em vários aspectos. Esqueço coisas, compromissos, ando irritado, tenho sono todo tempo e lutar contra o sono me deixa mais cansado e irritado. Impressionante isso. Mas não tem jeito. Preciso trabalhar, ganhar dinheiro. Tenho compromissos assumidos (NO, PJ).*

Acredito que a inclusão seja um processo de reconhecimento da importância de podermos ser diferentes, mesmo naquilo que temos de igualdade. A forma como nos desenvolvemos tem critérios únicos, mas que são potencializados de diferentes maneiras por tudo o que nos cerca.

Associado ao desenvolvimento humano está também a forma como se constrói os níveis de leitura e escrita. Impressiona que estes níveis obedeçam padrões no mundo inteiro, mas também encontrem as diferenças conforme a história de cada um.

Para se compreender um pouco a respeito disso, faz-se necessário alguns esclarecimentos. Por volta dos anos 80, foram divulgados no Brasil os resultados dos estudos sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança, realizados pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essa nova abordagem se tornou a principal referência teórica relacionada à alfabetização (MORTATTI, 2000) e denominou-se “Psicogênese da língua escrita.”

Ferreiro (1985) menciona que nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque veem e escutam ou por terem lápis e papel à disposição, mas sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. A isso se chama de “Letramento”, a leitura de mundo.

Ferreiro e Teberosky (1985) ao investigar sobre a lecto-escrita mostraram como as crianças constroem níveis/hipóteses em relação à escrita antes de estarem alfabetizadas.



O nível 1 e nível 2, conhecidos como hipótese pré-silábica: quando a criança pensa que a escrita representa o objeto a que se refere, escreve uma letra para cada palavra ou ainda escreve sem controle de quantidade, só considera sua escrita terminada ao alcançar o limite do papel e ainda não faz relação entre a fala e a escrita, ou seja, “[...] a criança não compreendeu a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala” (AZENHA, 1995, p. 62).

No nível 1, ou escrita indiferenciada, realiza garatujas e pode fazer grafismos separados imitando a letra impressa ou linhas curvas imitando letra cursiva, ou seja, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 193). São escritas parecidas entre si, sobretudo, seu significado é determinado pela intenção do autor.

No nível 2, o qual denomina-se diferenciação da escrita, “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 202). A criança já faz tentativas de diferenciar um grafismo do outro, cuja forma é mais parecida com as letras, exige um número mínimo de letras e variedade de caracteres, pode usar ou não o mesmo repertório de letras.

Nos dois primeiros níveis de escrita, o aprendiz ainda não faz a correspondência entre a grafia e a sonoridade linguística, apenas a recortes ou letras do seu nome. Entretanto “o bonito ao enveredarmos por esse território antes desconhecido, é desvendarmos que, sim, ‘há muita vida’, há muito trabalho cognitivo no período pré-silábico” (MORAIS, 2012, p. 54).

*A professora ou a gente mesmo em casa, com sobrinhos, corrige as crianças quando estão neste nível e as força a fazer as letras relativas às palavras. Mas agora entendo que é uma construção própria. Quando forçada, sem a compreensão da criança, não faz sentido (ND, PD).*

No nível 3, denominado hipótese silábica, a criança começa a estabelecer uma relação entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico. Para Azenha (1995), isto representa o divisor das águas no processo evolutivo. A criança pode escrever com letras sem o valor sonoro convencional, por exemplo, “ooex” para “Borboleta” ou com valor sonoro convencional. Porém, não aceita repetir uma mesma letra ao lado da outra (vaca “aa”), colocando qualquer outra letra para solucionar o problema, podendo utilizar somente as vogais ou consoantes ou ainda misturar as

duas. A hipótese silábica é tanto um avanço conceitual quanto fonte de conflito cognitivo, conflito este necessário para que a criança avance para outras hipóteses de escrita.

O nível 4 é a passagem da hipótese silábica para alfabética ou hipótese silábico-alfabética. Ora a criança escreve uma letra para a sílaba, ora escreve a sílaba completa.

Como afirma Ferreiro e Teberosky (1985, p. 214),

[...] a criança 'abandona' a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese e a exigência de quantidade mínima de letras (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).

Alguns professores entendem este processo como um erro, dizendo que a criança "come letras", o que pode ser falha em algum aspecto do desenvolvimento, mas o que de fato acontece é que a criança avançou no seu processo cognitivo. Azenha (1995, p. 82) menciona que "ao invés de enxergar como uma criança que 'come letras', o conhecimento dos processos de aprendizagem conduz à observação literalmente oposta. Há progresso na compreensão do sistema da escrita e não patologia"

*Meu Deus, que atrocidades né? Às vezes a gente, nem digo professores e pais, mas nós mesmos, rotulamos dizendo que tem problemas, empurra medicamento, quando na verdade, a criança tá construindo a própria alfabetização (NO, PB).*

No nível 5, a escrita alfabética, a criança já venceu os principais obstáculos conceituais para a compreensão do sistema alfabético de escrita. No entanto, como citam Ferreiro e Teberosky (1985), isto não significa que a criança já tenha vencido todos os problemas, pois muitas vezes encontrará dificuldades na ortografia, o que deve ser trabalhado durante toda a vida escolar.

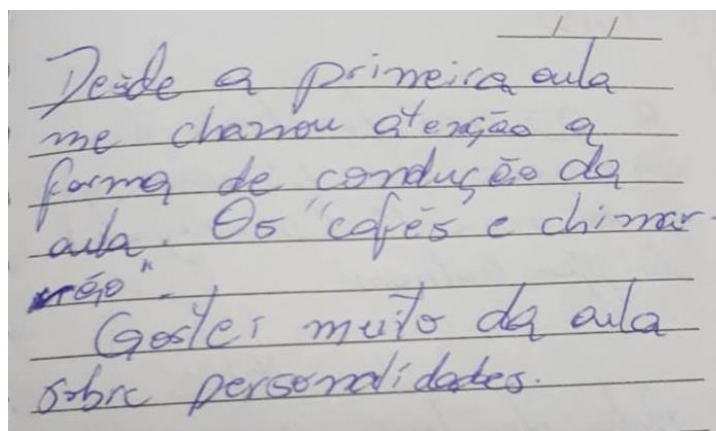
A escrita alfabética não garante ao aprendiz a possibilidade de interpretar e produzir textos. Para que esta aprendizagem se efetive, os alunos devem familiarizar-se com a diversidade textual existente, conviver com textos significativos para que possam compreender e fazer o uso da leitura e escrita socialmente. Isto

significa que a escrita, além de ser objeto do pensamento, é também uma ferramenta do mesmo.

Com base nestes critérios, percebe-se que há um padrão novamente neste quesito envolvendo a formação humana. Os níveis se repetem nas crianças de forma orgânica, sem que haja indução. É uma construção interna, uma organização que todos nós acionamos para nos alfabetizar. Essa constatação é realmente surpreendente, pois somos iguais nestes níveis. No entanto, temos pessoas que não conseguem alfabetizar-se, por mais esforços empreendidos, delas, dos professores e das famílias. Então, aqui residem as diferenças. Somos iguais nas diferenças. Cada um de nós aciona estes níveis, mas o processo e o ritmo que cada um possui nos diferenciam. E então as inteligências múltiplas novamente tornam-se pertinentes. Cada um de nós aciona aquilo que traz como potência.

*Em nossas aulas, percebo um raciocínio que estamos seguindo de construção da compreensão da inclusão. Esta não é simplesmente compreender as diferenças, mas entender que, como seres humanos, temos igualdades, mas elas se diluem em nossas decisões, opções e histórias. É fácil assim compreender a inclusão. "A igualdade que nos unifica, nos liberta para sermos diferentes". Essas palavras da professora me fazem repensar em muitas coisas que trago de crenças e verdades (ND, PM).*

Ainda na tentativa de mostrar que na igualdade há a propulsão da diferença, trabalhamos a ideia de termos possibilidade de sermos enquadrados dentro de quatro temperamentos que auxiliam a compreender quem somos.



Desde a primeira aula me chamou atenção a forma de condução da aula. Os "cafés e churrasco" Gostei muito da aula sobre personalidades.

(ND, PAR).

Mesmo que tenhamos temperamentos diferentes, a união deles de formas únicas e diversas concomitantemente, todos os temos.

Há aproximadamente 2500 anos, Hipócrates, considerado o pai da Medicina, classificou o temperamento da espécie humana em quatro tipos básicos:

- Sanguíneo, típico de pessoas de humor variado, extrospectivas, líderes, superficiais, criativo, parceiro de muitos;

- Melancólico, característico de pessoas introspectivas e sonhadoras, doces e desapegadas de si mesmas;

- Colérico, peculiar de pessoas cujo humor se caracteriza por um desejo forte e sentimentos impulsivos, posicionamentos fortes, determinado, objetivo;

- Fleumático, encontrado em pessoas com fleuma nas ações, lentas e apáticas.

Ou seja, os temperamentos são a peculiaridade e intensidade individual dos afetos psíquicos e da estrutura dominante de humor e motivação. Hoje, os estudos a respeito do tema defendem que certas características são decorrentes de processos fisiológicos do sistema linfático, bem como a ação endócrina de certos hormônios. Desta forma, explica-se a genética e a interferência do meio sobre o temperamento. Ou seja, temperamento é uma disposição inata e particular, a maneira de ser e agir de uma pessoa, geneticamente determinado.

*Para iniciar, trago um vídeo muito divertido que remete para a discussão da diferença a partir da forma como vemos a vida. Cada qual vê as coisas do lugar em que se encontra, da vida e da história que nos constitui. A seguir, fizemos um teste que na verdade é uma brincadeira a respeito das prioridades da nossa vida e da forma como vemos as coisas... Rimos muito com as escolhas de cada um e as prioridades que foram surgindo a partir do teste. Esta foi a forma de introduzir o tema de que as diferenças começam por quem nem decidimos ser... nossos temperamentos (ND, Juliane, 17/03/2017).*

Desta forma, iniciamos a discussão a respeito dos temperamentos. Sempre gostei muito de estudar sobre este tema, pois, desde minha adolescência, percebi quanto me conhecer auxiliou-me na auto-educação. O filme que olhamos é muito divertido e mostra dois meninos vendo uma mesma situação de maneiras totalmente e surpreendentemente diferentes. Após o filme, eles tinham de fazer uma brincadeira em forma de teste e escolher quais, das cinco situações apresentadas no teste, eles

resolveriam primeiro neste momento, de maneira fictícia. As narrativas após o teste foram muito interessantes.

*O meu deu que a minha prioridade é a família. Mas em segundo deu a vida sexual. Acho que é porque tenho em excesso (NO, PA).*

*Bah... pra mim deu as amizades em primeiro lugar. É que a gente está longe de casa, então os amigos realmente quebram o galho (NO, PAR).*

*A minha prioridade também deu família (NO, PG).*

*A seguir, conversamos sobre onde começam as diferenças... por nossa história, escolhas que nos moldam na maneira de ser e agir e nos tornam singulares. Também debatemos sobre a personalidade e os temperamentos. Cada um tentou encontrar-se dentro dos temperamentos e também as pessoas com quem convivem (ND, Juliane, 17/03/2017).*

*Minha namorada é colérica pura e acho que é por isso que a gente se estressa. Eu sou fleumático sanguíneo. Ela está sempre me cobrando. Quer que seja tudo certinho. Mas o que é certo pra ela nem sempre é pra mim (NO, PA).*

*Descobri que sou colérico. Gosto das coisas do meu jeito. Hoje eu me educo muito pra não falar e querer as coisas como eu penso que tenham que acontecer (NO, PI).*

*Eu sou sanguíneo melancólico. Adoro estar com amigos e sou doce também (NO, PM).*

*Eu sou colérico. Sou determinado. Quando quero uma coisa eu me determino e faço (NO, PB).*

*Muito legal isso da gente conhecer a personalidade do outro e respeitar as diferenças que cada um traz (NO, PA).*

*Tenho dificuldade de me perceber dentro destes quatro. Dá pra ser os quatro? (NO, PMF).*

*Encerramos a aula indo adiante 15 minutos e mesmo depois de encerrada, os alunos não foram embora. Isso foi um sinal positivo. Dei carona para dois*

*deles e fiquei feliz com suas colocações positivas a respeito da aula. Por vezes, me questiono para que lado devo ir em minhas escritas. Minha vontade é que minha tese pudesse falar, mostrar as riquezas que até então estou vivenciando. As falas da aula de hoje, nos levaram a um debate humano muito enriquecedor (ND, Juliane, 17/02/2017).*

Vivemos com pessoas diferentes e que muitas vezes queremos que se moldem em formas que acreditamos ser convenientes. Na verdade, podem até tentar, mas não conseguem porque seu ser o comanda. A auto-educação ajuda, mas nossa essência não muda, permanece.

O que nos faz iguais ou o que nos diferencia fazem parte de nosso caminhar. A igualdade que nos unifica liberta-nos para sermos diferentes. Compreender as diferenças e as igualdades como naturais de nosso ser, do caminho percorrido é o princípio da inclusão.

Além de todos os aprendizados, conceitos e relações que se constituíram através destes estudos, acrescento uma frase a qual faz parte de meu repertório há muito tempo, a qual percebi concretizar-se em todos nós, participantes da pesquisa: O conhecimento nos liberta! A constatação disso se fez em todas as vezes em que pude ver nos alunos um olhar estupefato, um encantamento com o que estavam vendo, ouvindo, falando, partilhando, construindo como conhecimento. A partir de temas tão básicos, permitiram que a inclusão lhes fosse desvendada em pensares e ações do dia a dia para todos com quem conviverem.

Portanto, somos unidos por igualdades como, por exemplo, em nosso desenvolvimento, na construção da aprendizagem da leitura e escrita e nos temperamentos. No entanto, estas mesmas igualdades nos diferenciam, tornam-nos únicos. A igualdade deve garantir o respeito às diferenças.



## 7 “A INCLUSÃO VEM EM RESPOSTA À EXCLUSÃO. NESSE PROCESSO HÁ UM SOFRIMENTO QUE ALCANÇA OS QUE SÃO EXCLUÍDOS”



Em todas as nossas aulas os participantes desta pesquisa tiveram liberdade de falar e de expressar o que pensavam e sentiam. No entanto, após efetivarmos um vínculo profícuo de amizade, confiança e ternura, pensei em duas aulas que foram voltadas para si. Para a inclusão deles, com eles, para eles, por eles. Ou seja, a inclusão dentro e a partir de cada um deles.

Então, em uma das aulas trouxe objetos variados e os dispus no centro da sala (urso, CDs, livros, chaves, controle remoto, boneca, torre, garrafa, apito, fotos). A temática norteadora inicial foi: escolha um objeto que te remeta a um fato de tua vida que te marcou e que tu queiras nos contar. Com suas narrativas, pude entrar um pouco no universo do que estavam pensando, sentindo, suas angústias e expectativas. E elas se desvelaram assim:

*Eu escolho o CD, pois me remete a tudo que eu vivi já. Tenho 22 anos, mas já fiz muita coisa. Eu tinha uma banda na adolescência e a gente compunha música e tocava. Resolvemos sair da nossa cidade e ir para POA para tocar por lá. A gente morava junto, era muito difícil. Passamos trabalho de verdade. Isso fez com que tivessem muitos atritos, então acabou a banda. Voltamos para a nossa cidade. Depois de um tempo nos juntamos novamente e pensamos em gravar um CD. Estava tudo pronto, mas aí a gente brigou de novo e foi cada um pro seu lado. Foi então que decidi vir pra cá e me profissionalizar (NO, PM).*

*Eu escolho o controle remoto no sentido de pensar a respeito da minha formação como tal. Por exemplo, na cidade em que eu moro, tem um cara lá que é profissional na computação musical e não tem faculdade. Ele ganha muito dinheiro com isso e já está colocando a mão na massa faz tempo. Eu me pergunto, muitas vezes, sobre a importância de se ter uma graduação e de não estar lá, no mercado. Porque as pessoas não valorizam uma graduação nesta área. Pode ser um técnico e pronto. Tenho medo de ser excluído do mercado de trabalho no futuro (NO, PA).*

*Eu escolho a garrafa porque representa uma coisa que tenho orgulho em minha vida: Faz muito tempo que eu me determinei a não beber e nem fumar mais e eu cumpro com isso. Cuido muito do meu corpo e gosto disso. Até nas*



*festas de família, me oferecem bolo, doce, eu não como. Ou nessas reuniões é comum todo mundo beber uma cervejinha, conversar, mas eu faço o social sem beber. Eu sou assim... decido e cumpro. E o legal é que isso não me faz me sentir excluído. Eu me relaciono com todos, mas do meu jeito (NO, PB).*

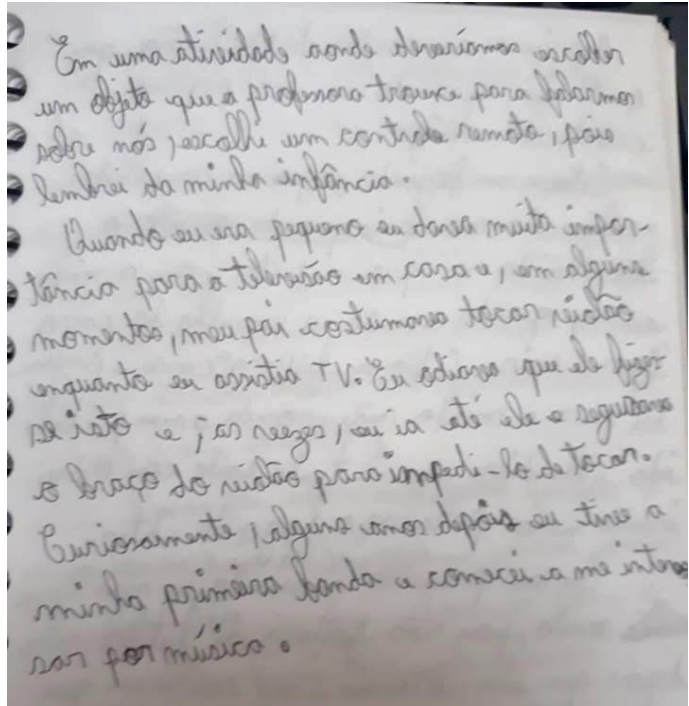
*Eu escolho o CD também porque representa muito da minha decisão pela profissão e pelo respeito que aprendi a ter pelas pessoas. Eu sofri muito em minha vida escolar, pois tive depressão, um problema sério de uma alergia que me deixou muito mal e eu tomo remédios neurológicos até hoje. Fui excluído e por vezes riam de mim na escola. Foi difícil. Mas aí decidi por fazer Música e hoje me sinto liberto, pois posso expor minhas opiniões e não sou excluído. Sou ouvido e aprendi a ouvir. Aqui, com vocês e nesta disciplina, me sinto em um ambiente que posso ser visto e não preciso mais ter medo (NO, PI).*

*Vou escolher a chave do carro porque ultimamente ando tão cansado que tenho medo de dirigir. Pego no sono o todo tempo. Minha vida é complicada porque eu trabalho muito, em vários lugares, de dia e de noite e moro em um lugar distante de tudo, faço faculdade e para isso preciso dirigir, mas ultimamente ando dormindo na direção o que ocasiona risco de acidente todo tempo. Essa semana mesmo quase me acidentei 3 vezes. Uma delas, quando me dei por conta, estava do outro lado da estrada e estava vindo um caminhão. Foi um susto mesmo (NO, PJ).*

*Eu vou escolher o CD também porque ele fala da minha história. Tenho uma irmã gêmea e nós sempre fizemos tudo junto e éramos comparadas todo tempo. Na escola, as notas, as atitudes, amigos, tudo dividimos e compartilhamos. A gente adorava cantar e prometemos uma para a outra que seríamos cantoras. Defendi junto à minha família que eu queria fazer Música. Entrei no curso e meus pais agora admitem isso. Minha irmã já está no Mestrado, mas também para isso foi bom, pois perceberam que cada uma de nós pode e deve seguir seu caminho. Me separaram dela. Não precisamos mais competir (NO, PMF).*

*Eu peguei a comida porque revela um aspecto da minha vida que está se construindo pela motivação da minha namorada, acho que é uma coisa muito legal da minha vida que está surgindo e que eu queria compartilhar (NO, PP).*

*Eu vou pegar a garrafa porque acho que essa época da vida da gente, a gente deveria levar mais light, mas não leva (NO, MM).*



(NO, PD).

*Peguei o controle remoto, porque no momento estou preocupada com minha vida financeira. Meu pai me ajuda com 400 reais de pensão e é com isso que vivo. Mas agora ele quer cortar pela metade e fico com medo do que vai ser*  
(NO, PG).

Obviamente após cada comentário, muitos outros surgiram e muitas vezes uns compadeciam-se com as falas dos outros. Como mencionei em meu diário, gostaria que minha tese tivesse fala e memória para poder traduzir de forma fidedigna tantos aprendizados humanos e científicos construídos neste tempo juntos.

*Senti, com essa dinâmica, que nos aproximamos muito uns dos outros, cada qual partilhando um pouco de si com os outros. Aspectos de suas vidas que queriam partilhar, tornar conhecido. O debate que se criou em torno de cada fala, as perguntas, o consolo, as risadas, o sofrer de cada um foi se tornando vivo no grupo. Realmente um dia de grandes revelações. Gostaria de ter contado o meu fato marcante também, mas a aula havia passado muito do tempo que deveria ir e então, me cortei. Novamente o grupo permaneceu na sala por um longo tempo. Ninguém queria sair. Saímos juntos, rindo, conversando* (ND, Juliane, 30/04/2017).

Ao escolher os objetos, cada um marcou algo que queria que soubéssemos. Neste momento, o nosso direito de falar foi tão importante quanto nosso direito de

ouvir. Ouvimos uns aos outros, rimos e brincamos com cada objeto. Mas os maiores aprendizados retirados disso foram a escuta, o respeito ao que se pensa, necessita, quer. Não precisa ser divertido, nem mesmo trágico. É simplesmente teu.

Em outro momento, realizei uma segunda aula em que a pergunta foi: em que momento de minha vida eu fui alvo da inclusão e da exclusão?

*Não sei se vou usar estas informações em minha tese, pois foi muito forte. Valeu para conhecer melhor estes alunos e saber de seus problemas para poder ajudá-los. A sensibilidade de entender que a exclusão é uma violência realizada por palavras e ações muitas vezes veladas ou não direcionadas, mas que nos atinge e pode moldar nossas vidas. A inclusão é uma resposta à violência da exclusão (ND, Juliane, 19/05/2017).*

Esta foi minha primeira decisão. Não trazer as histórias. No entanto, conversando com os alunos depois, percebi que tínhamos criado um grande paradigma neste dia: o sofrimento da exclusão, o peso de precisar ser incluído e a exclusão que vem da dor e causa dor. Cada um narrou algo de si que foi sinônimo da dicotomia inclusão/exclusão e que nos levaram às conclusões descritas acima.

*A minha história de exclusão ou violência foi quando eu tinha 18 anos e meu tio prometeu que ia me ensinar a tocar trompete, mas eu precisava entrar no quartel e ir morar com ele na cidade dele. Fiz isso e passei a morar com o tio e a família. Já na primeira semana fui forçado a ir numa Igreja Batista que eles frequentavam. Não queria ir, mas fui para não dar conflito. Não concordei com o que vi e ouvi e disse que não queria mais ir. O tio chamou o pastor para me convencer e ainda tentou me forçar algumas vezes. Eu resisti. Então, o tio me expulsou de casa e tive que ir morar no quartel, sem ter apoio (NO, PB).*

A este relato uniu-se o PD, que também percebeu a exclusão em relação a sua religiosidade. Contou que, na adolescência, foi se inscrever em uma oficina de violão que a Igreja Metodista oferecia, mas não precisava ser desta religião. No entanto, certa vez, ele discordou da esposa do pastor em uma reunião de jovens, o que deu início a uma violência velada contra ele. O estopim de tudo foi quando chegou a uma aula com uma camiseta com a estampa de uma caveira e o pastor o expôs na frente de todos, dizendo que ele tinha tomado partido do inimigo, o demônio.

Essas duas histórias vinculadas à religião e a forma como estas podem promover a exclusão de pessoas que não são “adequadas” àquilo que defendem

como verdade são de extrema representatividade do momento em que vivemos de todo tipo de exclusão e segregação. Neste sentido, gostaria de trazer algumas reflexões acerca do tema. Segundo Reck (2017, p. 43),

[...] a religiosidade é uma dimensão que está presente em praticamente todas as sociedades e envolve questões que versam sobre o sentido da vida e da morte. Dada a complexidade do fato, falar de religião envolve certos cuidados, tanto do ponto de vista de um imaginário social enraizado em que “religião não se discute”, até problemas de ordem epistemológicas, ou seja, da possibilidade e mesmo da validade de falar de religião do ponto de vista científico.

Corroboro com a ideia do autor de que o tema “religião” é muito complexo, tanto nos dias em que vivemos, quanto para se pensar cientificamente. Nos dias em que vivemos, porque nos ronda uma intolerância<sup>43</sup> religiosa manifestada de formas cruéis ou sutis. Cientificamente, porque a religião é algo que se experimenta individualmente, tendo significações diferenciadas para quem as vive. No entanto, não me cabe aqui discorrer a respeito do conceito ou significado da religião e, sim, discuti-la no que tange às formas com que ela exclui ou inclui.

Diante disso, saliento que o preconceito e a discriminação ou qualquer forma de exclusão religiosa são vetados pelo ordenamento jurídico como, por exemplo, através da proteção da liberdade religiosa na atual Constituição Federal. Na concepção de Aristóteles a liberdade é:

[...] a ausência de constrangimentos externos e internos, como uma capacidade que não encontra obstáculos para se realizar, nem é forçada por coisa alguma para agir. Trata-se da espontaneidade plena do agente, que dá a si mesmo os motivos e os fins de sua ação, sem ser constrangido por nada ou por ninguém (CHAUÍ, 1997, p. 360).

No artigo 5º, inciso VI, da atual Carta Magna, declara-se ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida na forma da lei, proteção aos locais de culto e suas liturgias”. Tal artigo mostra-se de alta relevância e foi um dos modos de assegurar, dentro da Constituição Brasileira, o respeito aos valores individuais de cada cidadão.

Afirmo, com estes casos apresentados pelos alunos, que a inclusão passa por humanidade, antes de tudo. Ou seja, compreender o outro como ser humano, igual ou diferente, que deve ter garantida sua integralidade, dignidade e respeito a sua forma

---

<sup>43</sup> Não gosto muito desta terminologia, pois representa para mim uma superioridade: “Eu te tolero apesar de...” No entanto, na questão religiosa torna-se mais direcionada.

de ser e existir no mundo. É vergonhoso que se permita uma pessoa ter o sofrimento de ser excluído de um local ao qual decidiu ter vinculação, que supostamente deveria proteger, abrigar a todos. A violência velada que se faz nestes ambientes é cruel, talvez ainda mais que aquilo que é visível.

Unida a esta exclusão/violência religiosa, encontra-se a exclusão que sofremos em casa também. Estes são locais, instituições em que deveríamos ser protegidos, amados, respeitados e promovidos. No entanto, nem sempre assim acontece.

*Tenho um fato da minha infância. Por volta dos 7 anos, eu gostava de jogar futebol, andar de bicicletas e não gostava de “coisas de menina”. O meu pai me apoiava em tudo, mas a mãe meio que me perseguia e tudo o que acontecia de errado comigo, dizia que era culpa minha. Quando entrei na escola, não quis participar do grupo das meninas que brincavam de boneca. Isso me fez ficar excluída, não tinha as amiguinhas. Então, ia jogar futebol com os meninos e isso irritava muito as meninas que me perseguiam, batiam, jogavam pedra. Em casa, minha mãe não acreditava e dizia que a culpa era minha, sempre eu que estava errada, que era ruim ou tinha feito o errado. Não sabia a quem recorrer. Duas dessas meninas frequentavam minha casa, não porque eu quisesse. Eu ainda chupava bico e um dia minha mãe disse que não sabia mais o que fazer pra eu parar de chupar bico. Elas me prenderam, colocavam o bico na terra e a ameaçavam que se não chupasse o bico sujo, elas iam me cortar com um machado. Essas mesmas meninas roubavam na minha casa e a mãe nunca acreditou em nada disso. Até que um dia aconteceu um fato que provou pra minha mãe que eu estava falando a verdade. Mas me sentia muito excluída por tudo isso. É triste a pessoa que tu mais ama não confiar em ti. Hoje me relaciono bem com a mãe, mas sempre com este sentimento de ter que viver e vencer sozinha (NO, PG).*

Motivada pela história da colega a PMF, relatou que no seu nascimento e de sua irmã gêmea, a mãe faleceu. O pai e elas foram morar com a avó que as criou até os 7 anos. Nesta idade, o pai trouxe uma mulher para casa que se tornou sua madrasta. Esta pessoa roubava as coisas de casa, maltratava-as, mas o pai não acreditava. Conta que hoje também se relaciona bem com o pai e a madrasta, mas fica feliz em morar sozinha.

PA contou a respeito de um assalto na firma que trabalhava. Ele era responsável por dar o salário da semana aos funcionários e os assaltantes, sabendo disso, prenderam-no na sala, ameaçaram-no com revólver e levaram todo dinheiro.

Mas relata que esta violência não chegou aos pés da sofrida quando as pessoas vinham e o culpavam pelo assalto ou pelo desfalque na empresa, inclusive seu pai, que o acusou de não ter evitado o assalto.

Quando criança, uma espécie de "violência" que sofri, foi por parte da minha mãe. Não foi uma agressão física, mas uma expressão que me marcou durante muito tempo, que ela dizia: "Tu não vais ser músico, como teu pai." Entendo a parte dela por ser uma profissão incerta, que dificilmente se alcança uma estabilidade financeira. Porém, demorei até meus 26 anos para me "assumir" músico.

(ND, PDD).

Este sofrimento vivido por eles em relação às suas famílias faz questionar se não é a função dos pais velar e proteger seus filhos. A família é a responsável pelo desenvolvimento pleno e seguro dos seres em construção.

A vida humana é uma sucessão de eventos compartilhados e compartilháveis, que tornam as experiências vividas uma sequência de momentos de construção individual e social. Essa construção, na fase inicial de nossa existência, é um processo de troca que ocorre primeiramente na família (MUNHÓZ, 2003, p. 36).

Ou seja, é a família, especialmente nos primeiros anos de vida, a instituição que tem participação total na vida dos pequenos em formação. É a ela, sob qualquer formato em que esteja fundamentada, que se dá o dever de cuidar, amar, educar e solidificar as experiências formativas que subsidiarão seu caráter, suas opções e decisões futuras. "A família é a unidade básica de crescimento, experiência, desempenho ou falha. É também a unidade básica de doença e saúde" (ACKERMAN, 1986, p. 29).

A exclusão, muitas vezes velada, a cobrança cruel por atitudes, comportamentos, o abandono emocional e afetivo, os abusos físicos e psicológicos, a indiferença, palavras com intenções desvirtuadas, preferências e proteção de uns em detrimento dos outros, a não compreensão e a inexistência do diálogo, o não assumir de forma positiva a paternidade e a maternidade são questões muito sérias e que afetam a quem é mais vulnerável. Este ser implora por ser visto, amado, cuidado, ouvido, nutrido de amor, de carinho e acolhimento.

As relações que se estabelecem nas famílias reproduzem quem somos e a forma como compreendemos o outro de forma geral, pois é neste espaço, com estas pessoas com quem mais convivemos. No entanto, nem sempre são com estas pessoas por quem somos acolhidos/incluídos, infelizmente.

Não há medida para detectar qual sofrimento, exclusão ou violência é maior ou menor, pois tem a intensidade de quem a viveu.

*Não é uma violência específica que me agride ou um fato específico, mas a violência de não aceitar que eu posso dar um beijo num amigo, que eu posso ser como e quem eu quiser. Também acredito que na minha infância, sofri e contribuí para gerar exclusão física e psicológica. Todas as crianças exploravam as diferenças dos outros, usando-as para ridicularizar. Era a gorda, o gordo, a seca, o seco, o alemão batata, o quatro-olhos, o torto, o anão, a gigante, a neguinha, o neguinho. Como podem as crianças ser tão ruins? Como pode além de rótulos, brigas e discussões existir amizade? Ontem mesmo postaram uma foto no FB de uns 11 anos atrás e todos têm lembranças boas, que querem marcar reunião para confraternização. Me pergunto se aquilo foi violência, exclusão ou não (ND, PM).*

Justamente a resposta está em cada um que foi tocado por esta experiência, de que forma ela o marcou e foi um momento charneira negativo, positivo ou, simplesmente, foram vivências que não o atingiram.

Mas gostaria de finalizar esta parte do encruzilhamento das narrativas, mencionando que dessa experiência toda vivida neste contexto de desvelamento de cada um (mesmo que não tenha dado tempo de todos darem seu depoimento), percebemos que a exclusão machuca, dói, advém e provoca sofrimento e este não é salutar. Podemos sobrepujar a exclusão e fazer dela um dispositivo de mudanças e conquistas. Assim como podemos nos deixar levar pela dor que ela provoca e nos abater fortemente. Mas sob nenhum destes enfoques, nega-se o sofrimento vivido.

Portanto, volto a relatar a conclusão a que se chega: a inclusão é uma resposta ao sofrimento trazido pela exclusão, pois ao mesmo tempo que vem da dor de se saber e se sentir excluído, o próprio processo de reversão da exclusão, a inclusão, causa sofrimento.

## 8 “PESSOAS DIFERENTES, ESPECIAIS POR VÁRIAS RAZÕES”



*Pode ser que muitos discordem, sem problemas, mas eu sou especial! Na vida não foram poucos os percalços. Nem sei como contar de todos. Na verdade, precisaria de um livro, quem sabe será meu novo desafio. Mas os percalços não me venceram. Fui maior que eles... todos eles. Levantei a cabeça, olhei para o mundo e nele defini meu espaço. Sou especial... sou mais uma pessoa especial, mas eu sou especial. Sou diferente... todos são. Descobri... somos todos diferentes e especiais!*

Trago, no início deste capítulo, este pequeno fragmento de mim, como uma introdução e reflexão ao tema que será abordado. O que nos faz diferentes ou especiais? Nada e tudo! Nada, porque todos somos diferentes, temos gostos, necessidades e vidas diferentes. Todos somos especiais para alguém próximo de si, ou mesmo para si mesma. Tudo porque sou eu que vivo como diferente e especial. Não sei do outro, sei de mim. Portanto, sob esta prerrogativa, trago para discussão neste espaço, o olhar a respeito de pessoas como nós, diferentes e especiais por várias razões. Como afirma Mantoan (2004, p. 7-8): “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.”

Escolhemos alguns aspectos, mas poderíamos abordar tantos outros. Não gosto de potencializar a discussão de dificuldades, mas da forma como elas são superadas. No entanto, em razão do propósito deste trabalho, construímos juntos concepções e compreensões a respeito do Público alvo da Educação Especial, bem como de pessoas com diversos transtornos.

A priori, urge estabelecer diferenças, pontos e contrapontos entre inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial. O conceito de inclusão como já mencionei antes, gradativa e demasiadamente, vem sendo mal compreendido a partir da interpretação do senso comum. Estou direcionando ao fato de o mesmo ser aplicado apenas ao público-alvo da Educação Especial e ao contexto educacional. A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços e pessoas que, por



suas identidades, diferenças e diversidades devem ser respeitadas. Isso envolve a todos. A educação inclusiva, da mesma forma que a inclusão, também é direcionada a todos e prioriza que todos tenham direito de aprender conforme suas potencialidades, tempos e processos. A Educação Especial é [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7)

*Não sei, eu acho este trabalho de Educação Especial fundamental. As escolas precisam muito porque a gente vê que cada dia tem mais alunos da Educação Especial, mas têm poucos atendimentos. Mas a professora de Educação Especial, eu noto nas escolas que eu vou que ela consegue ter um olhar diferenciado das outras, ela meio que articula a inclusão (NO, PD).*

Por muitos anos a Educação Especial atuou em paralelo ao ensino comum pela crença de que estes deveriam ser adaptados para serem integrados à educação comum, especialmente, vistos sob o enfoque de suas deficiências e por não se adequarem à estrutura dos sistemas de ensino. O paradigma da integração tinha esta percepção e influenciou profundamente a história da Educação Especial e as práticas pedagógicas e a visão social e educacional a respeito de alunos com deficiência ou transtornos.

*Olha professora, eu acho que os professores não estão preparados para atuar em sala de aula, nem pedagogicamente, nem humanamente. Eu defendo a inclusão, mas fico meio assim com o que realmente acontece nas escolas (NO, PG).*

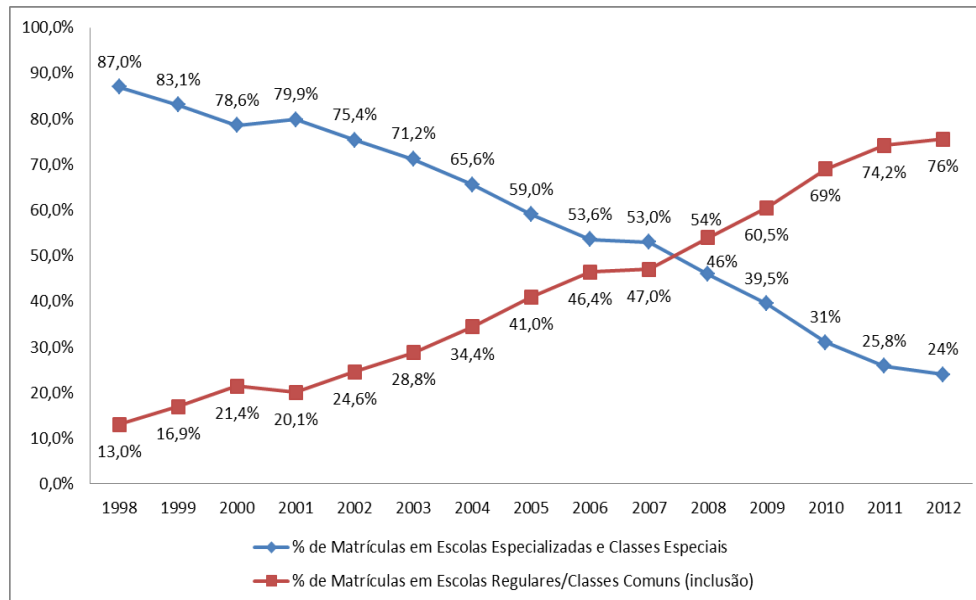
*É... a gente sabe que a inclusão destes alunos precisava acontecer mesmo, mas precisavam dar condições pra isso (NO, PI).*

*Ao escutar a respeito da forma como ocorreu o fechamento da classe especial contado pela Ju, percebi que a inclusão começou de forma equivocada e que as pessoas sofreram com todo esse processo. Os primeiros que passaram por isso, precisaram sofrer. Espero que os próximos recolham os frutos desse sacrifício (ND, PMF).*

Em 1994, a Declaração de Salamanca, após inúmeros estudos e práticas, constata e declara serem as escolas regulares o caminho mais eficaz de promover atitudes e concepções positivas, tendo como princípio que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330). Assim, tendo como premissa a educação inclusiva constante na Legislação, a Educação Especial passa a articular-se dentro do espaço e prática da escola regular, efetivando o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de recursos, ensino colaborativo e demais serviços, causando a extinção de quase a totalidade das classes e escolas especiais.

Na Política Nacional de Educação Especial (2008), encontram-se os seguintes dados a respeito do crescimento das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Gráfico 1 – Matrículas dos alunos na escola regular



44

Ou seja, o número de alunos matriculados em escolas e classes especiais decaiu consideravelmente de 1998 a 2012 no Brasil e, em contrapartida, o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares

<sup>44</sup> Quadro retirado da página 8 da Política Nacional da Educação Especial.

cresceu gradativa e significativamente. Não encontrei dados atuais a este respeito, mas há, hoje, a quase totalidade dos alunos em escolas regulares.

*A inclusão dos alunos público alvo, como a senhora diz, é algo irreversível, a tendência é que todas as crianças estejam nas salas de aula regulares. Isso é uma lição no respeito a todos, mas eu acho que mais que formação pra atender essas crianças as pessoas precisam ser mais humanas (NO, PAR).*

Além deste documento orientador (BRASIL, 2008), a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013a), determina em seu Art. 4, Incisos I e III: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013a). Participam dessa modalidade de ensino os estudantes público-alvo da Educação Especial, ou seja, com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual) (BRASIL, 2015), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ela deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2008). A Política estabelece:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 10).

Para o atendimento com o público-alvo da Educação Especial, aplicam-se os princípios da inclusão para assegurar que seus direitos de aprendizagem, bem como

dos demais alunos, sejam promovidos. Além disso, a aposta em suas potencialidades e não em suas deficiências é um princípio que norteia este processo inclusivo.

Neste sentido, faz-se necessário desconstruir a ideia de homem padrão (MACE, 1990). Assim, o desenho universal, que fundamenta a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), expressa essa intenção de desconstrução. O artigo 102 da referida lei afirma que “[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 29). Portanto, a inclusão solicita mudanças de paradigmas, de práticas sociais que desmistifiquem essa padronização de seres e do que necessitam em todos os âmbitos em que estão inseridos. É necessário que revisemos nossas tendências a moldar, formar pessoas homogeneamente.

Em nossas aulas, conversamos muito a respeito do público-alvo da Educação Especial, da Inclusão e da Educação Inclusiva, das Políticas e do quão longe nos encontramos do ideal.

*Além da teoria, trouxe inúmeros exemplos de minha vida profissional e os alunos foram trazendo exemplos do que viveram em relação a este público. Foi extremamente positivo a compreensão da diversidade e da importância do respeito a esta diversidade em qualquer situação (ND, Juliane, 07/04/2017).*

*Eu sou este, professora, sou esse cara superdotado aí. Me achei, finalmente entendi. Pô! Eu nunca fui compreendido e minha mãe me levou em um médico que disse que eu era hiperativo, mas eu nunca me senti hiperativo. É que eu tinha muitas ideias e que eu queria expressar. Aprendia as coisas com muita facilidade e não queria ficar naquilo mais tempo, aí claro que atrapalhava as aulas. Aprendi a tocar flauta super cedo e rápido e já fui para outros instrumentos. Não tô falando isso porque me acho, mas realmente sofri muito por que era rotulado de tudo: Sem vergonha, preguiçoso, crítico, revolucionário, hiperativo. Quando na verdade, tá aí. Eu sou um superdotado (NO, PDI).*

Além de casos pessoais, também pude perceber aquele olhar de quem está prestes a descobrir algo muito valioso. Principalmente aos alunos da Licenciatura, cada um passou a relatar suas dificuldades no trabalho com os alunos.

*Eu tive a oportunidade de trabalhar com uma turma que tinha um aluno autista, mas eu pedi para a monitora retirar ele da sala de aula para que a gente conseguisse trabalhar. Eu sei que não foi certo, mas realmente não sabia como fazer (ND, PD).*

Conversamos muito a respeito disso e de quais seriam as possibilidades que PD poderia ter realizado de inclusão. O que ele fez foi um ato de exclusão. Sabemos que alguns alunos precisam sair um pouco, dar uma volta para retornar à aula. Mas no caso supracitado por ele, PD retirou o aluno da sala e o colocou em um espaço segregado com a monitora que não tem e não deve ter como função trabalhar questões pedagógicas<sup>45</sup>.

*Particularmente achei muito legal a abordagem de como trabalhar com aluno autista, sem que ela se sinta diferente perante os outros alunos. É preciso ter um olhar humano a todos os alunos, mais paciência para planejar e agir e proporcionar uma vivência agradável em grupo ou pessoal. Muito mais do que esperar resultados técnicos, agregados a eles, resultados humanos, de construção de conhecimentos diversos (ND, PD).*

Elencamos algumas possibilidades de trabalho: dar instrumentos alternativos a todos e que o aluno tivesse a chance de explorar; trazer músicas em fone para que se acalmasse gradativamente; dar uma atividade complementar ao aluno; adaptar as aulas e materiais para que ele pudesse participar; possibilitar que os outros alunos auxiliassem a ele, enfim, várias possibilidades de adaptações e trabalhos com ele.

*O que eu percebo, profe, é que ou a gente tem receio de trabalhar, ou tem insegurança, ou a gente tem pena (NO, PD).*

Construímos juntos alguns alicerces diante desta fala. Primeiro, ter receio de trabalhar. Esta questão está muito vinculada aos mitos criados a respeito de comportamentos e características pré-determinadas dos autistas e das pessoas com deficiência, vinculadas a equívocos de que eles serão agressivos, de que não entendem o que lhes comunicamos, que são incapazes de realizar. Estes mitos há muito caíram por terra, principalmente diante da inclusão, que nos diz que cada um é um. Podemos até elencar algumas características próprias de cada síndrome ou

---

<sup>45</sup> O monitor pode ter apenas o segundo grau e, além disso, pela nota técnica nº 19/SECADI, deve auxiliar o aluno que apresentar dificuldades motoras, de alimentação e higiene.

deficiência, mas ainda assim, cada indivíduo é único e possui uma história e experiências que o constitui diferente. Segundo, a insegurança e a velha frase de praticamente todos os profissionais da educação ao afirmar que não foram ou estão preparados para trabalhar com este público. Ocorre que se tivermos a formação a respeito de como uma criança se desenvolve e quais são seus níveis de desenvolvimento, é daí que devemos partir. O diagnóstico fica em segundo plano, pois o que eu preciso saber para o trabalho com qualquer aluno é onde ele está e para onde irá. Além disso, há grandes ofertas de formação a respeito do trabalho com o público-alvo da Educação Especial. Cabe a nós procurarmos. Terceiro, a respeito da “pena”, como afirmara Vygotsky (1999, p. 77, tradução nossa), “um ponto do sistema Braille fez mais pelo cego que mil obras de caridade” E por quê? Na opinião de Vygotsky, é pelo fato de Braille ter incluído tais pessoas no mundo da leitura e da escrita. A partir de 1825, quando o jovem francês Louis Braille (1809-1852) terminou o seu sistema de célula com seis pontos, os cegos puderam efetivamente ter acesso aos estudos, para que fosse possível, atualmente, consolidar esse acesso e ainda possibilitar o ingresso e a permanência no trabalho. Ou seja, a caridade ou a visão assistencialista e generosa não nos levam a construir alicerces de descobertas e de êxito, mas remetem-nos ao sentimento de que aquela pessoa, alvo de minha “pena”, não é capaz.

*Na verdade a gente vem de uma geração que não se importava com a inclusão ou que tinha essas concepções antiquadas. Hoje as coisas são diferentes. As crianças entendem mais e podem auxiliar (ND, PG).*

Como PG, aposto nas gerações futuras e suas contribuições com a inclusão. Obviamente há de se ter respeito das minorias à maioria e vice-versa, isso é inclusão. Mas acredito que as gerações futuras terão um olhar e uma postura diferenciada diante das diferenças. E os alicerces somos nós que estamos fundando. Que sejam sólidos.

Seguindo a narrativa, em momentos diferentes, os alunos solicitaram maiores esclarecimentos e discussões a respeito de pessoas com transtornos como a esquizofrenia, depressão e bipolaridade, pois elencaram este público, como também alvo da exclusão e do sofrimento que dela emerge. Para este estudo, utilizei o DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2015). Trabalhamos o espectro da esquizofrenia e transtornos mentais, transtorno da

bipolaridade e da depressão, os quais são, segundo o DSM-5, os mais comuns e acometem um grande número de pessoas na atualidade. O DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais e deve funcionar em uma ampla gama de contextos. As informações ali resumidas são úteis para todos os profissionais ligados aos diversos aspectos dos cuidados com a saúde mental. Vale ressaltar, que o DSM V (2015, p. 57), esclarece que

Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares. A cultura proporciona estruturas de interpretação que moldam a experiência e a expressão de sintomas, sinais e comportamentos que são os critérios para o diagnóstico. A cultura é transmitida, revisada e recriada dentro da família e de outros sistemas sociais e instituições. A avaliação diagnóstica, portanto, deve considerar se as experiências, os sintomas e os comportamentos de um indivíduo diferem das normas socioculturais e conduzem a dificuldades de adaptação nas culturas de origem e em contextos sociais ou familiares específicos. Os limites entre normalidade e patologia variam em diferentes culturas com relação a tipos específicos de comportamentos. Os limites de tolerância para sintomas ou comportamentos específicos são diferentes conforme a cultura, o contexto social e a família.

Portanto, até mesmo ao tratar-se de questões clínicas e científicas, é preciso levar-se em conta a realidade em que a pessoa está inserida e de que forma, culturalmente, está agindo conforme os padrões. Para o DSM V (2015, p. 62),

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (p. ex., de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo, conforme descrito.

- Espectro da esquizofrenia: refere-se à esquizofrenia, transtornos psicóticos e transtorno (da personalidade) esquizotípica. Esses transtornos são definidos por anormalidades em um ou mais dos cinco domínios a seguir: delírios, alucinações, pensamento (discurso) desorganizado, comportamento motor grosseiramente desorganizado ou anormal e sintomas negativos (DSMV, 2015, p. 128).

- Transtorno bipolar: foi citado, no DSM V, entre os capítulos sobre transtornos do espectro da esquizofrenia e outros transtornos psicóticos e transtornos depressivos pelo “reconhecimento de seu lugar como uma ponte entre as duas classes diagnósticas em termos de sintomatologia, história familiar e genética” (2015, p. 164) Pode apresentar vários níveis e apresenta como principal característica episódios maníaco-depressivos.

- Transtorno da depressão: apresenta-se sob várias formas e causas e a característica comum desses transtornos é a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo. O que difere entre eles são os aspectos de duração, momento ou etiologia presumida.

Estes transtornos são unidos por sua etimologia que se fundamenta em três aspectos: genético, disfunção neurológica, tendo um dispositivo social, familiar, traumático.

Com base nestes critérios, debatemos a respeito do sofrimento que representa para estas pessoas e para suas famílias, serem alvos deste transtorno e da forma violenta com que a sociedade os exclui dos seus critérios de normalidade.

*Olha, namorei a menina que a mãe era esquizofrênica, mas confesso que fiquei com medo disso poder ser genético. Não quero um filho meu assim (NO, PD).*

*Mas cara, essa é uma forma de exclusão, tu não quer correr o risco, já está te colocando como maioral (NO, PM).*

*Olha, pode até ser, mas duvido quem queira passar por uma situação dessas. É muito sofrimento. Como namorado, marido, posso sair fora disso, mas como pai é uma responsabilidade pra toda vida. Não sou hipócrita de dizer que quero isso pra mim. Ninguém quer (NO, PD).*

*Assim, eu morei com uma menina que era bipolar. Bah, não dava pra falar nada que ela entendia diferente do que eu queria dizer e ficava meio que agressiva. Então, resolvi me mudar. Comecei a ficar preocupada (NO, PG).*

*É, eu entendo que é uma questão séria, mas acho que se eu gosto muito de uma pessoa, não é o fato dela ter um familiar com esse problema que vai me fazer terminar com ela. Pode me chamar de romântico, mas eu acredito que*



*tudo pode ser vencido quando se tem amor. E se meu filho nascesse com problemas de transtornos e tal, seria amado por mim, com ou sem sofrimento (NO, PM).*

*Isso tu pensa agora. Mas quando se tem esse caso na família, tu tem vontade de sumir (NO, PD).*

*Não sei, mas penso diferente de ti. Mas tudo bem... estamos nessa disciplina justamente pra debater e cada um pensar da sua forma. Então, ok (NO, PM).*

Ainda há muito preconceito, estigmas e sombras que norteiam as concepções do senso comum. Muitas vezes vinculam a problemas familiares, culpabilizando os pais pelo comportamento inadequado das pessoas, outros nomeiam estes indivíduos de sem-vergonha, preguiçosos, mal educados, sem caráter. O fato é que realmente há um sofrimento envolvendo as pessoas com estes transtornos e sua família. No entanto, fica o questionamento: Até que ponto podemos escolher? Como podemos ser seletivos no que tange a amar e respeitar?

Outras falas surgiram a respeito deste tema:

*Mas é que às vezes eles se baseiam mesmo. Usam da doença pra fazer coisas erradas ou até exigir coisas da família ameaçando ter surtos e tal. Então a família fica meio que refém né? Eles abusam (NO, PB).*

*É complicado mesmo. E o pior que a maioria das vezes não são diagnosticados e acabam intensificando os sintomas. Pra gente é difícil entender. Mas é a coisa que a profe sempre fala né? O Colocar-se no lugar do outro (NO, PDD).*

*Super importante a gente conhecer, mesmo que pouco sobre estas doenças e entender que muitas vezes julgamos uma pessoa e ela não age de determinada forma porque quer (NO, PMF).*

De outra parte, as famílias sentem vergonha, não procuram tratamento, rejeitam. Até haver a compreensão de que estas pessoas possuem um transtorno e que precisam de ajuda, há um período de incertezas, não aceitação, incluindo repulsa, sentimento de ódio.

*Procurar material e realizar as discussões com os alunos acerca de pessoas com transtornos de personalidade foram uma espécie de desabafo e de compreensão de que todos nós passamos por estágios ao descobrirmos que temos pessoas próximas de nós precisando de nossa ajuda. Percebo que a rejeição faz parte do processo de compreensão e de luta por quem amamos (ND, Juliane).*

*Bah, a vida da família se acaba. Muitas vezes tivemos que sair correndo por que ela tinha os surtos e não era fácil. A família sofre muito (NO, PD).*

*Imagino que deva ser uma ruptura que a família passa porque se aparece na adolescência a maioria das doenças, é como se tivessem um novo ser ali, surgido do nada. É punk cara (NO, PM).*

Cito o trabalho de Munhóz (2003), a qual faz um estudo acerca da família e de crianças com síndrome de Down. Neste estudo, a autora relata certas fases, ou processos, pelos quais as famílias passam já no nascimento dos filhos.

Com o nascimento do bebê, há uma grande revolução psicológica na mãe, pois toda sua estrutura é reformulada, e sempre são bem-vindos aqueles que demonstram um interesse pela criança. Após o nascimento, há uma grande necessidade de a mãe, o pai e demais sujeitos envolvidos afetivamente com o bebê assumirem a tarefa psicológica de “*reconciliar-se com o bebê real e chorar a perda do bebê perfeito e imaginário*” (BRAZELTON; CRAMER, 1992, p. 189). Essa fase de decepção é um evento pelo qual passam todos os pais. É considerado como um ato normal no processo de ter filhos, pois nesse momento tudo o que se encontrava guardado e estruturado no imaginário manifesta-se de forma real (MUNHÓZ, 2003, p. 41).

Munhóz ainda menciona que, no caso de uma pessoa com deficiência, há a necessidade de os pais passarem por um processo no qual retiram os sentimentos do “bebê perfeito rompido com o nascimento do bebê não esperado. Os pais precisam viver todo o tempo necessário para o luto que decorre da perda do bebê sonhado” (2003, p. 44). Percebo que isso é válido não apenas no nascimento de uma criança com deficiência, mas no decorrer da vida. Os pais passam por um processo de luto sempre que precisam compreender a ausência do filho desejado e a existência de um filho real, fora dos padrões de perfeição.

Lembro que é comum que os transtornos de personalidade surjam na adolescência ou na fase adulta. Portanto, o rompimento é em relação também ao filho que se tinha até então e a surpresa do surgimento de um filho com comportamento

alterado e desconhecido. Há um novo luto, uma nova fase de compreensão e finalmente de luta.

*Eu tenho uma certa apreensão, incerteza sobre esquizofrenia, ansiedade, depressão, porque ouço histórias da minha família sobre isso. São alguns casos, mas nada concreto e posso estar errado, mas acredito ter alguma tendência. Fico bem apreensivo com isso (NO, PM).*

*A conversa sobre todas essas doenças me faz pensar na dificuldade que as pessoas com essas doenças passam em seu dia a dia e como a vida de seus familiares e todos os envolvidos fica difícil, por ter que tratar com determinada doença e o preconceito dos outros. É muito difícil, olhando de longe, fazer alguma piada, ou brincadeira sobre. Às vezes nem imaginamos as dificuldades que elas passam (ND, PD).*

O conhecimento a respeito das pessoas especiais e diferentes, o qual se fundamentou nas discussões das pessoas-público alvo da Educação Especial, bem como pessoas com transtornos, não foi aprofundado de maneira teórica ou técnica. Com isso quero dizer que conhecemos o básico acerca desta temática. No entanto, nossas discussões novamente nos levaram a romper paradigmas e conceitos e estabelecer relações de respeito, compreensão não só às pessoas que apresentam tais diferenças, bem como com suas famílias que precisam ser respeitadas em seus processos.

*Eu uso medicamento psiquiátrico e muitas vezes me senti rotulado, incompreendido e acuado por isso. Sou diferente das outras pessoas e às vezes não sou aceito. Sofri, sofro e sofrem comigo (NO, PI).*

Esse desabafo de um dos alunos encerra este tema e, com este testemunho, só nos resta calar, repensar, redimensionar.

## 9 “HOJE A GENTE TEM ESPAÇO PARA TODOS NO MUNDO”



*Recebemos a visita de duas pessoas da Coordenadoria de Educação, trazidas por nosso profe. O tema era diversidade e foi um debate muito legal a respeito de racismo, cultura e gênero (ND, PAR).*

Em um primeiro momento de discussão acerca do tema diversidade sob vários enfoques, convidei duas pessoas que trabalham com essas questões na cidade de Santa Maria. Elas organizaram a sala de forma que todos pudessem ver e tocar no material que trouxeram<sup>46</sup>. Também recebemos, posteriormente, uma aluna que trabalha com questões de gênero. Estas aulas foram propulsoras maravilhosas para nossas discussões que foram intensas e libertadoras. As pessoas convidadas tiveram muita delicadeza, amorosidade e cientificidade ao abordar temas tão polêmicos.

*A convidada iniciou contando um pouco da história dos negros e incitando os alunos a discutir a respeito desta história refletida nos dias atuais. PG fez um relato muito curioso a respeito da história da Música, especificamente do samba em relação aos afrodescendentes. PAR mencionou que na região em que mora há ainda os Griôs, pessoas mais velhas que são responsáveis por passar a cultura para as novas gerações (ND, Juliane, 02/06/17).*

Falar do tema diversidade, especificamente em relação à diversidade cultural e racial, parece sem sentido nos dias atuais em que tanto defendemos práticas de respeito a todos e em que sabemos de forma científica e humana que não há hierarquia de raças, cores ou credos. Dias em que as cores só deveriam nos unir em torno do belo arco-íris que formam, em que as raças deveriam trocar suas riquezas e os credos deveriam unir-se para pedir a paz e o bem a todos. No entanto, ouvindo os relatos de uma das convidadas, negra, surpreendeu-nos o sofrimento pelo qual ainda passam algumas pessoas em razão do racismo.

*Não dá pra conceber que ainda exista esta crença de que a cultura dos brancos seja melhor que a cultura negra ou que os negros são inferiores. Isso é impossível ser concebido nos dias de hoje (ND, PDD).*

---

<sup>46</sup> Livros a respeito da negritude, cultura indígena, multiculturalidade, gênero, posters, objetos que remetiam ao tema diversidade.

Segundo dados de 2016, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), negros e negras, o que inclui pardos e pretos compõem 53,6% da população brasileira. Ainda assim a discriminação e o racismo atingem esta população sob diversas formas: renda, moradia, oportunidades, emprego, escolaridade, dentre tantas outras.

*Eu tenho um amigo negro que se formou em direito e foi morar na cidade dos pais. Bem pequena e tal. Mas ele não conseguiu trabalhar lá. Não tinha clientela e ele dizia pra gente que era preconceito porque era uma cidade de cultura italiana e que tinham preconceito com ele. Teve que se mudar pra conseguir exercer a profissão (NO, PA).*

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 5º inciso XLII, determina que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito de reclusão nos termos da lei”. No Art. 3º cita que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV Promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ainda no Art. 5º há a citação de que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade. O Art. 7º menciona a proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil. Art. 215. § 1º- O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Há outras menções a respeito de atitudes que combatem o racismo na Constituição Federal, mas acredito que estas já dão visibilidade às restantes.

No dia 05 de janeiro de 1989, foi regularizada a Lei Caó (Lei nº 7.716), em que são definidos os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Além disso, criou novos tipos penais e estabeleceu penas mais severas.

A Lei nº 9.459/1997 incluiu no artigo 1º a punição pelos crimes resultantes de discriminação e preconceito de etnia, religião e procedência nacional. Também incluiu, em seu artigo 20, tipo penal mais genérico para o crime de preconceito e discriminação: “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”.

Ainda em 20 de julho de 2010, foi sancionado, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288/2010, o qual tem como principal objetivo garantir à população negra a efetiva igualdade de oportunidades na sociedade brasileira, a defesa dos seus direitos individuais e coletivos, além do combate à discriminação e às demais formas de intolerância.

Ou seja, legalmente os atos explícitos de discriminação racial e étnica são publicamente condenados e proibidos por lei. Assim sendo, supostamente, o preconceito racial estaria extinto. Mas não é essa a realidade. O que parece estar ocorrendo é uma mudança nas formas de expressão e no conteúdo do preconceito, cada vez mais sutis e carregadas de agressões veladas.

*A gente percebe o preconceito bem quando as pessoas não acreditam que os negros possam exercer altos cargos, ou que namorem pessoas brancas, ou por brincadeiras sem graça, palavras (NO, PG).*

*Conheço pessoas que fazem parte de CTGs ou de grupos alemães que realmente têm preconceito. Acreditam que sua cultura e sua raça determinam coisas (NO, PDD).*

*Acredito que isso não tem a ver com os grupos e sim com as concepções pessoais de cada um. Isso é uma questão humana (NO, PMF).*

*Eu sou de CTG, toco e tal, mas eu não me considero racista e nem vejo esse tipo de atitude por parte dos que estão lá (NO, PAR).*

O racismo é uma ideologia ainda forte e comum nos dias atuais que desenvolve mecanismos de restrição, exclusão social e categoriza as pessoas como superiores e inferiores, trazendo o modelo branco europeu como padrão de desenho humano universal e, concomitante a isso, visualiza o modelo negro africano como o desenho humano universal inferior, associando-os à miséria, desconsiderando situações graves de constrangimento e violação de direitos humanos.

*Impressionante o que as pessoas fazem. Venho de uma cidade do interior e têm pessoas que trocam de calçada para não passar perto dos negros (NO, PJ).*

*Sim, na minha cidade também é assim. Mas olha, isso é uma questão cultural. Vai passando de pai para filho até que as pessoas saiam deste círculo e rompam com isso (NO, PD).*

*Nossa, é muita ignorância pensar que alguém é superior ou inferior em razão de sua raça (NO, PI).*

No seu relato, a assessora convidada apresentou inúmeras situações em que foi alvo de discriminação. Contou, por exemplo, que é professora em uma escola de Santa Maria e na primeira reunião que teve com os pais, ninguém a cumprimentava e ao apresentar-se como professora da turma, um pai se manifestou levantando e apertando a sua mão, pedindo desculpas, pois achava que ela era a faxineira. Passou por uma situação em que uma colega de trabalho nitidamente tem nojo do que ela toca. São exemplos de situações vividas.

No entanto, a cultura afrodescendente deixa um legado fantástico à humanidade do qual nós usufruímos. Músicas, danças, comidas, palavras, escritores, compositores, políticos, religião, moda, enfim, uma gama de heranças deixadas por antepassados sofridos, que lutaram por ver assegurada sua liberdade e dignidade.

*A música africana é a base de inúmeros ritmos que nós usamos. Blues, Rock, Jazz, Samba... enfim, é um absurdo. A gente usa da cultura, mas nega a raça. Quem somos nós para negar ou aceitar? (NO, PG).*

Realmente, devemos muito a este povo que nos permitiu conhecer sua cultura e trazê-la viva e incorporada à nossa.

Na continuidade desta discussão, abre-se para a questão da cultura indígena tão rechaçada e explorada por nós.

*A assessora mencionou a respeito da cultura indígena também e ainda relatou que aqui em Santa Maria existem duas comunidades indígenas: Os Caingangues e os Guaranis. Foram citados alguns aspectos a respeito das duas aldeias e culturas como: os caingangues, por estarem no centro da cidade, no meio da agitação, perderam quase que completamente os valores de sua cultura. Recebem muitas doações, vivem no meio do lixo, em casebres e condições que pouco lembram uma aldeia. Já os Guaranis, que ganharam terras quando chegaram a Santa Maria, mais distantes do centro, ainda mantêm aspectos bem positivos de sua cultura, como comer apenas duas vezes ao dia, a alimentação com comidas típicas, a liderança do*

*cacique e do Pajé, a transmissão da cultura e da língua para os mais jovens, algumas festas e eventos próprios de sua cultura (ND, Juliane, 02/06/2017).*

Foi um relato muito forte a respeito da realidade vivida hoje pelos índios. A maioria deles já não mantêm praticamente nada de sua cultura original, precisam evadir de suas terras em razão da subsistência, são rotulados e sujeitos a todo tipo de situação de vulnerabilidade. Aprendi, nesta discussão, a ver os povos indígenas não como seres ou sociedades do passado, mas como povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, formas de conceber a natureza e o mundo, territórios, conhecimentos, crenças e valores contribuíram na construção de nossa Pátria em nossa história e nos dias atuais.

*O que seria de nós sem os caras. Eles eram donos, cara. Como pode a gente cometer este abuso com esta cultura. O brasileiro é burro mesmo. Quanto não poderia aprender com os índios (NO, PM).*

*Aprendemos juntos em nossas aulas,<sup>47</sup> inúmeros aspectos a respeito da cultura. Uma delas é que ao se referirem à cultura de outros povos, os índios nomeiam de não-índios. Achei muito interessante essa nomenclatura, pois me remete ao pensamento de que não importa o que são, negros, brancos, europeus, africanos. Importa apenas que não são índios.*

Historicamente a cultura e a subsistência dos povos indígenas têm sofrido inúmeras interferências. Além disso, são objetos de diversas significações e conceituações advindas dos não-índios, marcadas profundamente por preconceitos, desconhecimento e rótulos sublimados. No entanto, discutimos muito em relação a essa intervenção de outras culturas na sua. Essa interferência é positiva ou negativa? Construimos uma discussão significativa a respeito disso, provocada pelo PL, que questionou:

*Olha, eu vejo que os índios não moram mais em aldeias cercadas de florestas. Então, não entendo como vão sobreviver no mundo sem a tecnologia ou outras coisas que não tinha na cultura deles. Não vejo como*

---

<sup>47</sup> Estudamos em material da UNESCO, 2006 acerca dos povos indígenas. “O que você precisa saber sobre os povos indígenas”.



*negativo isso. Acho que é necessário. Se eles nunca tivessem tido acesso aí vai, mas eles conhecem e sabem do que podem usufruir (NO, PL).*

*É, acho que a violência com que a gente invadiu suas vidas e sua cultura já aconteceu e estragou tudo. Agora não tem mais como retroceder (NO, PD).*

*Acho que dá pra se dizer, que eles já têm uma outra cultura. Não é mais indígena. É uma cultura que uniu outras coisas (NO, PG).*

Realmente, é de se questionar a este respeito. As próprias terras indígenas encontram-se em territórios que, na maioria das vezes, já estão urbanizados. Se não estão em suas terras, estão indo a cidades maiores e ali constituindo suas moradias. Frequentam escolas, meio social comum a todos. De que forma irão viver como antigamente? Plantando, caçando e pescando? Comunicando-se através de fumaça? Isso já não é mais possível. Portanto, esse discurso de que o índio deve estar vinculado às suas origens e nela ficar limitado não cabe mais. Realmente é preciso que se preserve esta bela cultura, mas que se promovam condições de subsistência e acesso ao bem-estar e aos meios tecnológicos para que tenham qualidade de vida assegurada.

*Pois é. Aí os jovens não podem usar celular porque são índios? Não podem ir a um cinema e tal? Acho isso estranho. Precisam ter acesso a isso (NO, PD).*

*É... a tendência é as gerações irem se moldando a esta cultura ocidental até que se lembrem da sua cultura como algo distante. Uma pena, mas não tem como conservar intacto (NO, PI).*

*Hoje pudemos aprender coisas fortes. A assessora menciona que às vezes ainda ocorrem atrocidades como estupro de jovens índias, que em razão da pobreza e miséria se submetem, sem perceber a dimensão real de tudo isso. O relato destas questões trouxe inúmeras discussões, sendo que PL levantou uma questão bastante pertinente: "Tanta coisa já mudou ...não é possível que não haja maneira de se ter uma intervenção quando uma cultura faz isso com um ser humano. Não interessa se é próprio da cultura. Isso é uma agressão ao ser humano. Não se pode deixar acontecer pela justificativa de que é natural para a cultura" (ND, Juliane, 02/06/2017).*

Neste sentido, também discutimos que, se tivessem acesso a uma qualidade de vida digna, se houvesse um encaminhamento para que a inserção de outras culturas fosse salutar, estes fatos terríveis não aconteceriam. Além disso, urge a compreensão e o conhecimento por parte dos órgãos governamentais e da sociedade em geral a respeito de suas necessidades e cultura. Trago, a seguir, um relato de um pajé, contido no material da UNESCO que estudamos:

As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e que precisam ser rapidamente superados. Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? (UNESCO, 2006, p. 35).

Ainda, este material da UNESCO (2006, p. 37) traz uma pesquisa realizada pelo IBOPE em 2000, em razão das comemorações dos 500 anos do “Descobrimento do Brasil” e publicada por Povos Indígenas no Brasil (ISA, 2000). É uma pesquisa de opinião, envolvendo povos indígenas.

Segundo o IBOPE, foram ouvidos 2.000 homens e mulheres entre 24 e 28 de fevereiro daquele ano. Imagem dos índios: 78% dos entrevistados revelaram ter interesse no futuro dos índios sobre os quais prevalece uma visão positiva; 88% concordam que os índios ajudam a conservar a natureza e vivem em harmonia com ela, e que não são preguiçosos, mas encaram o trabalho de forma diferente da sociedade branca ocidental; 89% afirmaram que os índios não são ignorantes, mas possuem uma cultura diferente da cultura branca e que só são violentos com aqueles que invadem as suas terras para tomar-lhes. As terras indígenas: Apenas 22% dos entrevistados consideraram que os 11% das terras do Brasil de posse dos índios sejam muita terra para eles, enquanto que 68% entendem que a extensão das terras indígenas é adequada ou suficiente; 70% dos brasileiros entrevistados consideraram que os índios, mesmo falando português e se vestindo como os brancos, devem ter seus direitos territoriais garantidos. O direito à diferença: Há quase um consenso nacional quanto ao reconhecimento dos direitos dos índios de serem diferentes dos brancos, nos modos de viver, de pensar e de trabalhar; 92% dos brasileiros acham que os índios devem ter os direitos de continuar vivendo de acordo com os seus costumes e suas culturas; 67% discordam que os índios devam ser preparados para abandonar suas aldeias e selvas para viver como e com os brancos.

Ou seja, pela pesquisa, observa-se que há uma intenção da população em compreender, conhecer e apoiar a cultura indígena em sua forma de ser e estar. Percebe-se a concepção de que os povos indígenas possuem um papel relevante, imprescindível na sociedade brasileira, sendo uma referência subliminar de nossa história, cultura e identidade. No entanto, fazem-se necessárias ações cotidianas para

que esta consciência seja praticada e os povos indígenas encontrem seu espaço e lugar e sejam respeitados em seu querer e em seu ser. Resgatar, preservar a sua história e sua origem unido à garantia de uma vida digna e com qualidade significa garantir seu desenvolvimento pleno, justo, democrático e igualitário.

A discussão a respeito da exclusão pela cultura afrodescendente e indígena suscitou o debate acerca de um problema bem atual, envolvendo a Guerra Civil na Síria que ocorre desde janeiro de 2011, quando uma parcela significativa da população se juntou para manifestar e pedir por mudanças no país. Mas Bashar al-Assad, governante que herdou o poder de seu pai e garantiu que a família continuasse no comando do país por mais de 30 anos, reprimiu fortemente todos os tipos de protestos, iniciando, assim, a Guerra Civil entre o Governo e várias facções que são contra este e querem o poder na Síria.

*O que a gente vê na TV aquilo tudo devastado, sem vida. As pessoas morando há anos em barracas, gente que se formou e tudo, de repente se encontra numa situação de miséria total. Muito triste tudo aquilo (NO, PL).*

*Mais triste é ver que os caras tão procurando sair do país e se exilar em outros países que fecham as portas. Fazem loucuras pra chegar aos países e serem abrigados e os caras tem coragem de fechar a porta (NO, PM).*

A população, de forma geral, sofre muito com a Guerra Civil e por isso está buscando refúgio em outros países, colocando a sua vida e as de suas famílias em risco, pois cometem atos suicidas a fim de conseguir fugir do país.

*A imagem daquele menino morto na praia que viralizou na mídia e na internet foi muito chocante. Imagina o sofrimento desses pais que procuraram salvar a vida do filho tirando da Síria e aí a criança morre no mar em função das condições horríveis que usam pra fugir e chegar a outros países. Eu estou evitando olhar porque me deixa doente. O mundo assiste e não faz nada. É loucura isso (ND, PG).*

De acordo com relatório da ACNUR (2017), agência da Organização das Nações Unidas, a Síria é o país com o maior número de refugiados do mundo, somando mais de 5 milhões de refugiados e mais de 400 mil mortos até então. Muitos países estão negando receber os refugiados sírios. Segundo dados do Conare

(Comitê Nacional para os Refugiados), órgão ligado ao Ministério da Justiça, 2.077 sírios receberam status de refugiados do governo brasileiro de 2011 até agosto 2017.

*Eu não entendo nada de política e coisa, mas eu não entendo por que não tem uma intervenção de algum órgão no país. Vendo toda essa gente sofrer e o mundo não pode fazer nada. É vergonhoso (NO, PM).*

*Não cara, é que é uma guerra civil. A ONU tem um limite que pode se meter, pois precisa ser respeitada a autonomia do país. Não pode. A não ser que seja algo que afronte muito. Mas mesmo com este sofrimento o país tem restrições pra quem é de fora se envolver (NO, PD).*

O fato é que a violência associada tanto à vida na Síria, quanto a forma como estes refugiados fogem para receber asilo, é assustadora e toca a todos nós, por termos este sentimento de revolta e tristeza com uma forma tão violenta de exclusão, principalmente, dos países que se negam a receber esta população.

Acrescido às discussões a respeito da exclusão por raça ou cor, tivemos a oportunidade de discutir a exclusão/inclusão das questões de gênero. Outra forma exacerbada de preconceito e violência e que para a maioria de nós, grupo de formação, trouxe grandes aprendizados.

*Confesso que sabia e sei pouco a respeito destas questões. Quando fiz o convite para essa jovem vir falar a respeito de gênero, sexualidade e identidade, esperava aprender. Mas nunca imaginei aprender e crescer tanto como pessoa. Foi revelador (ND, Juliane, 23/06/2017).*

*Em nossas aulas temos a oportunidade de conversar abertamente a respeito de vários temas. Um dos mais impactantes é a exclusão e a violência que sofrem pessoas gays, lésbicas, trans... Eu não sabia que havia tantos termos e nem sabia como elas sofrem preconceito em coisas do dia a dia (ND, PA).*

*Bah, eu confesso que sou um ignorante sobre isso. Realmente tenho minhas limitações, eu não posso dizer que concordo com tudo e com todas as coisas, porque sou um ignorante, mas sou aberto pra aprender e saber mais (NO, PC).*

Aprendemos muito em relação a terminologias, conceitos sobre homossexualidade, siggênero, transgênero, identidade, sexo, sexualidade, enfim, inúmeras realidades que se apresentam. No entanto, a nós, muito mais que

compreender o conceito e o que cada uma destas nomenclaturas tratam, procuramos compreender o processo de exclusão/inclusão das pessoas envolvidas com estas questões. Para que possa ser mais abrangente, optei por usar o termo sexualidade neste trabalho, visto que

A sexualidade se expressa através do nosso corpo e da relação com nossas imaginações, desejos, fantasias, símbolos e padrões culturais. A sexualidade engloba o sexo, o gênero, os papéis sociais e a diversidade sexual (BARBOSA; GUIZZO, 2014, p. 161).

Ao se tratar da sexualidade das pessoas, muitos quesitos se desvelam: a violência pela falta de compreensão e entendimento; a exposição da vida das pessoas; a banalização de algo tão pessoal; o interesse por algo que é individual; enfim, acredito que tratar deste tema requer muita responsabilidade e amorosidade, devido à grande rejeição e exclusão que estas pessoas sofrem.

*Fiquei impressionado com o que a menina que foi conversar com a gente contou. Em casa ela é super aceita e nas ruas sofre constrangimentos, violência. O que ela disse em relação a não sair sozinha, pois já sofreu muitas agressões de caras machões que a perseguem, batem, provocam. Penso o que leva uma pessoa a agir assim. Desnecessário. O que ela pode representar para estas pessoas? Que tipo de perigo aquela menina pode representar a alguém para ser atacada? (ND, PD).*

Existe uma gama de legislações que visam contribuir para qualidade de vida e inclusão social e para outros direitos destas pessoas: A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) estabelecida pela Portaria nº 2.836 de 1º de dezembro de 2011, inclusa no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), e tem como objetivo promover a saúde integral LGBT e eliminar a discriminação e o preconceito institucional, contribuindo para a redução das desigualdades e a consolidação do SUS como sistema universal, integral e equitativo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010). A Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Discriminação contra LGBT, afirmando esse compromisso, a fim de promover os direitos, a cidadania bem como a erradicação da discriminação contra diversidade sexual e combate à violência, no ano de 2004 (BRASIL, 2004). Além disso, o movimento LGBT promove ações e luta por ver consolidada algumas conquistas.

No entanto, novamente afirmo que a existência de leis não garante ações efetivas da sociedade em geral.

*Eu tenho muitos amigos gays e amigas lésbicas e outros bi. Não tenho preconceito nenhum. Cada um sabe de si. Na UFSM percebo que as coisas estão diferentes já. Mas em cidades pequenas é bem complicado (NO, PMF).*

*Acredito que as novas gerações já vão ser diferentes. Elas vêm com uma alma diferente (NO, PG).*

*Mas assim como uma pessoa sabe que não é hétero? (NO, PL).*

*A gente sabe porque não sente atração pelo sexo oposto. Percebe que tem inquietações. E não é fácil admitir. Porque a gente sofre. É uma tortura até entender. Dá medo porque a gente sabe o que vai ter que enfrentar. (Participante convidada).*

*É... tem que ser muito macho pra assumir isso porque a pessoa ainda sofre muito com os outros (NO, PC).*

Com certeza, há uma considerável e gradativa conscientização da sociedade acerca das questões da sexualidade. As pessoas estão mais abertas para compreender e conhecer este universo das diversidades humanas em sua amplitude, mas ainda se percebe muita resistência e violência gratuita.

*Eu tenho que confessar que quando eu morava na minha cidade que é pequena e essa realidade ainda não havia chego, eu não aceitava e nem entendia, mas agora, aqui na UFSM, entendo essa realidade e pra mim já não faz diferença. Cada um pode ser o que quiser. Não tenho nada que ver com isso (NO, PD).*

*Sempre fui diferente. Nunca dei bola pra esses preconceitos. Isso só nos limita. Prefiro ser livre e deixar livre (NO, PM).*

*Bah... estas histórias que tu tá contando de que jogaram coisas em ti, te bateram, não te deixaram entrar nos lugares... não consigo entender. É muito pra minha cabeça. Fico pensando que essa gente é doente. O que os outros tem a ver com tua vida? (NO, PD).*

Os crimes de ódio praticados contra a população LGBT trazem à luz uma perversidade desumana, a qual tem como base uma concepção machista de intolerância radical ao que não é o considerado como normal pela sociedade. Assim, as demais expressões da sexualidade e identidades de gênero são consideradas anormais, contra a 'natureza humana', pois estão em desacordo à suposta norma e, portanto, devem restringir-se ao privado, tornar-se invisível. "Mais difícil, entretanto, será a superação do preconceito e da discriminação que requer, de cada um e do coletivo, mudanças de valores baseadas no respeito às diferenças" (BRASIL, 2010).

*Assim como não acho legal os héteros em público em manifestações excessivas de carinho, não gosto de ficar olhando as pessoas do mesmo sexo se pegando na minha frente. Acho que essa questão é muito pessoal e não precisa se expor para garantir seus direitos (ND, PA).*

*Tem a questão das pessoas que são mesmo de outra sexualidade. Mas assim, não me entende mal, eu acho que tem muitos modismos. Hoje em dia é uma forma das pessoas se agruparem, tem gente por aí que segue os outros pra ser aceito e tal. Cresceu muito essa população. Acho que tem muito modismo (NO, PJ).*

*Fiquei impressionado quando fui em uma escola de Santa Maria e encontrei dezenas de meninos vestidos de menina e meninas vestidas de menino. Todos andando em grupo, meio que se defendendo uns aos outros. Concordo também que tem muita gente que segue moda (NO, PD).*

*É... e vamos combinar que a mídia estimula e tal (NO, PG).*

Esse debate acerca da possibilidade de que estas questões possam estar permeadas por incentivos da mídia ou para que possam ser aceitos em um grupo, desafiar sistema, família, sociedade, não pode ser desconsiderado. No entanto, as razões que levam as pessoas a decidirem ter uma sexualidade diferenciada cabem apenas a elas. Neste trabalho, interessa-nos a defesa de que todos têm uma forma de ser e estar no mundo e é o respeito a isso que deve permear as relações humanas. Que o paradigma da inclusão possa favorecer o avanço de conquistas de direitos, respeito e cidadania a todas as pessoas, independente de sua raça, cor ou opção sexual.

Este emaranhado de aspectos abordados neste item (raça, cor, refugiados, sexualidade, gênero) se confunde e se mescla ao mesmo tempo. Traz uma oportunidade de se perceber a exclusão social a que muitos estão sujeitos por razões completamente equivocadas de prevalência de cor, raça, sexualidade. Somos tão maiores que isso. Já avançamos em muitas conquistas e aspectos e ainda avançaremos e acredito que de forma mais veemente em razão do que a tecnologia nos possibilita a acesso de informações.

Para que isso ocorra, muito mais que conhecimento técnico, faz-se necessário o conhecimento humano de como agir, interagir, respeitar, estar com os outros. Portanto, a inclusão de todos passa por todos e atinge a todos. De uma forma ou de outra, somos tocados por ela. O ideal seria não precisarmos falar mais sobre a necessidade de inclusão, mas que isto seja algo natural e palpável, digno de nossa humanidade.





## 10 “A MÚSICA REPRESENTA UMA POTÊNCIA PARA PROMOVER A INCLUSÃO”



*Por acaso, guiamos a vida daqueles que ignoram o espírito, cujo eu inerte é arremessado pela vida como por ondas que se quebram contra rochedos? Não. Pois cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito (BENJAMIN, 1996, p. 101).*

Cada experiência vivida atravessa meu espírito, retirando-o da inércia e trazendo-me ainda mais à lucidez, por isso narro o que se constrói dentro de mim, com uma alegria que traduz minha alma e minha razão.

No ensaio escrito em 1933, cujo título é “Experiência e pobreza”, Walter Benjamin faz referência a uma parábola: “Um velho, já no leito de morte conta a seus filhos a respeito de um tesouro escondido, enterrado nos vinhedos. Pretendia transmitir aos filhos a lição da experiência: a felicidade é fruto do trabalho e do tempo” (1996, p. 128).

Para o autor, narrar é antes de tudo intercambiar experiências. É um diálogo, no qual quem tem algo a dizer enriquece o outro e vice-versa, isso é o que nos mostra a parábola. Na experiência compartilhada com os outros, o homem encontra a sua humanidade. Quando o homem perde a sua capacidade de narrar, é porque sua experiência foi abalada. Portanto, novamente trago a necessidade de trazer fragmentos de mim e dos que percorreram o caminho desta pesquisa, na escrita deste trabalho.

Peço licença para narrar, a princípio, uma história que há muito ouvi, de maneira informal, pois desconheço o autor desta lenda:

Versa esta história de um povo indígena muito antigo, devastado pela guerra com os brancos. Restaram na tribo, um casal e a mãe da mulher. Ao perceber que a filha estava grávida, sabendo que sua partida se aproximava, a mãe a orientou de todas as formas possíveis, dentro da cultura e das crenças, como criar um bebê. Um dos caros ensinamentos que a mãe passou foi que o casal procurasse observar se a criança, ao nascer, seria perfeita. Caso contrário, conforme ordena a tradição, a criança deveria ser sacrificada. A tribo considerava as crianças com deficiência seres

inaceitáveis, de qualidade renegada. Um pouco antes do nascimento do bebê, a mãe morreu, deixando o casal imerso em suas reflexões, inseguranças e temores em sobreviver sozinhos na tribo, tendo sob seus cuidados a vida frágil de uma criança. O nascimento chegou em breve e, rapidamente, após o parto, os pais observaram o corpo todo da criança na temeridade de encontrar alguma deficiência não desejada. Ao final do exame, sua alegria foi completa, pois não encontraram deformidades. De repente, num sobressalto, o pai da criança grita que precisam sacrificar o bebê, pois este havia nascido com uma deficiência: nasceu sem os dentes.

Não sei ao certo como termina a lenda, mas com ela trago o questionamento a respeito da forma como vemos as pessoas, sejam elas deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento, espectro de autismo, superdotação, sejam as belas, as gordas, as magras, as negras, as baixas, os índios, homossexuais, as altas, enfim, quem de nós pode dizer o que é normal? Como decidir, em meio à vasta heterogeneidade de seres, pensares e fazeres quem é eficiente e quem é deficiente? Compactuamos com a concepção de um desenho humano universal em que medida? Quais os critérios que adotamos para pensar quem deve ser incluído? A inclusão de todos teria sentido se todos estivessem realmente incluídos?

*Acredito que todos nós temos um pouco de preconceito e de alguma forma julgamos o que pensamos como certo. É uma tendência humana de defender o que acredita ser melhor, mais importante. Mas nós estamos tendo a oportunidade de refletir sobre isso. Então, a partir de agora, podemos nos auto-criticar e conduzir melhor nossas ações e palavras (ND, PJE).*

Sob este mote, passo a trazer a concepção de como a articulação com a Música pode potencializar a compreensão de que todos temos de ter direito de ser e estar da nossa forma no mundo, na sociedade, na escola.

Como menciona Finck (2009), “ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser” (p. 106). Ou seja, há nela uma grande potencialidade de unir pela linguagem em comum que dialoga com todas as diversidades, mediando a inclusão. Todos apreciam, compartilham, através da música, alegrias e tristezas, sensações e recordações. Além disso, a arte como tal é uma dinamizadora de conceitos, valores, metas e aprendizagens. Godoy (2000) entende que:

Todos, absolutamente todos, podem alçar voos no espaço artístico, independentemente de sua condição físico-sensorial. São poucos os 'Pelés', os 'Maradonas', os 'Garrinchas', mas quem não bate uma bolinha? São também poucos os 'Guimarães Rosa', as 'Adélias Prado', os 'Machados', mas quem não arrisca uns versos de amor? Beethoven, Chico e Elis não emudecem a tantos, sem tantos talentos. Quem não dá suas pinceladas ainda que sabendo de Van Gogh, Picasso e Portinari? (p. 39).

Desta forma, a arte potencializa o despertar de experiências, não como “artistas de arte”, mas como “artistas da vida”. Partindo desse pressuposto, a arte trabalha diversos elementos para a formação humana e não exclui, por deficiências ou habilidades, mas inclui por oportunidades.

*A Música como arte ela tem lugar para todos, não tem exclusão. É Música, gosta ou não, compra ou não. Inclusive há grandes compositores negros que tiveram suas Músicas super valorizadas. Não importa de onde vem, quem faz ou pra quem vai, é Música (NO, PG).*

*Outra coisa, tenho alunos que têm muita dificuldade na parte de alfabetização, na escola, mas comigo tocam batera como ninguém. Ele faz coisas que outros não fariam e do jeito dele. Impressionante (NO, PD).*

*A Música que estou falando aqui, não é em relação ao fazer, compor, executar, mas a escutar, sentir, apreciar. Isso é um direito de todos (NO, PM).*

Neste sentido, compartilho das palavras de Barbosa (2006, p. 8), o qual defende que “todo brasileiro e brasileira tem garantido pela Constituição o direito de, através da arte, contemplar sua própria cultura e a dos outros”, tendo respeitada as suas diferenças sociais, físicas, mentais e culturais. Não apenas por ser seu direito, mas por ser a arte (a Música ainda mais especificamente) um constructo indiscutível para o desenvolvimento humano.

*A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade; é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VYGOTSKY, 1999).*

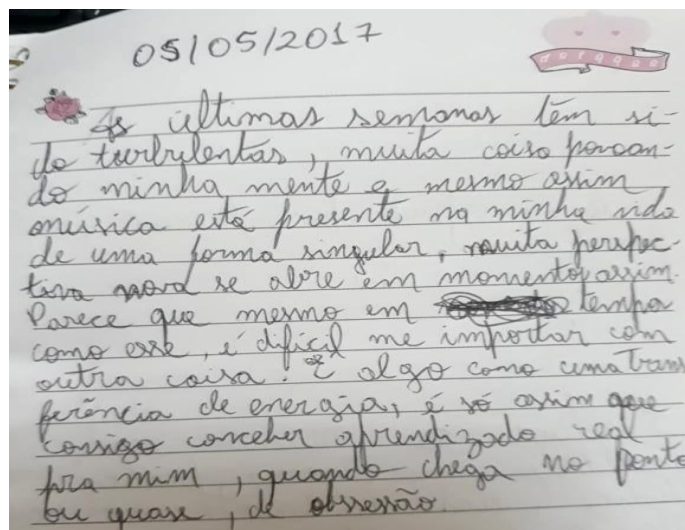
Além disso, está presente no entretenimento, na mídia, em filmes, em propagandas, em telejornais, em desenhos animados, em jogos eletrônicos, em novelas, dentre outros, nos mais variados eventos, nas ruas, nos shoppings, nas lojas, nas escolas, nos supermercados, nas academias, nos aeroportos, nos bares, nos restaurantes, nas igrejas, etc.

A arte faz referência às imagens do contexto social, como “uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que hoje se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos objetos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

Portanto, possibilitar que a Música se articule com os ideais da inclusão traz possibilidades aos indivíduos do desenvolvimento de suas capacidades de decidir, de agir, de modificar sua formação, de se superar, de realizar algo que possa representar um encontro diferente com o mundo.

*O impacto da Música no meio social, emocional, educacional é indiscutível. Acredito que ela seja uma forma de “junção” como a gente fala das baladas, mas no sentido da inclusão (ND, PI).*

Hans-Joachim Koellreutter (1985) coloca que “a Música é um meio de desenvolver faculdades para o exercício de qualquer atividade” (p. 35). Não é mero acaso que a Música seja empregada nos diversos campos da atuação humana.



(ND, PM).

No depoimento do PM, percebe-se que a vinculação à Música é algo inerente, necessária, chegando, para ele, à obsessão. Obviamente que para ele e muitos outros que possuem maior envolvimento, compreensão e habilidades musicais, tal postura se justifica e a Música toma outras dimensões que ultrapassam o profissional e se encontram na realização pessoal de tudo que se quer e se imagina para sua própria vida. Esta dimensão da Música é direcionada a quem está inebriado por ela de uma maneira mais profunda que o comum.

Para a maioria, ela exerce influências, toca, permite, associa, inclui ou exclui por gostos, mas, de toda forma, agrega e possibilita que todos se nutram e se reúnam em torno dela.

*Na Música em si não há exclusão. Por exemplo, tem muitas pessoas que vão aos hospitais e não querem ser atendidos por médicos ou enfermeiros negros. Acho que em muitas profissões há este preconceito. Mas quando ouvimos uma Música e gostamos dela, não deixamos de gostar por descobrir que o compositor é negro ou homossexual, ou deficiente. Não tem essa exclusão pela pessoa, somente pelo gosto sobre a Música em si. O que é pessoal, então a Música é um meio que liga a todos. O que existe é na indústria fonográfica a questão do “corpo perfeito”, dentro da Música, teatro, dança, moda, a fim de vender (ND, PMF).*

*Ao ler a narrativa da aluna G, concordo com ela. Acredito que a indústria coloque padrões do “desenho universal” a fim de vender o “produto”. No entanto, não percebo, hoje, que há preconceito a respeito de compor ou apreciar a Música seja lá de onde ela vier, como havia com a Música produzida pelos negros, por exemplo, no passado (ND, Juliane, 09/06/2017).*

*Sim, a Música agrega, não esparrama. Ela está presente em tudo, não tem como não estar em contato com ela. Ela nos inclui em suas diversas faces. Está presente em tudo (NO, PMF).*

*A gente nem percebe a presença da Música muitas vezes e ela está lá, nos influenciando de alguma forma. Eu fico impressionado com o poder que a Música exerce. Então, como não afirmar que ela influencia e promove a inclusão? (ND, PAR).*

Conforme as narrativas dos diários e os diálogos em aula, houve uma discussão bastante produtiva a respeito deste aspecto da Música de forma geral. Corroboro com a ideia de que a Música potencializa que todos tenham espaço de uma forma ou de outra. No entanto, em relação ao que quero ouvir ou selecionar para minha apreciação, pode haver interferência de preconceitos em relação à homossexualidade, à cultura negra, dentre outras razões. Mas não está vinculada à Música propriamente dita.

*O grupo compreendeu que a Música rompe barreiras e torna-se uma forma de trazer a luta destas pessoas para a sociedade. Muito antigamente havia todo um estereótipo de pessoas homossexuais e gays que tinham um estilo musical muito próprio, meio que afrontando a sociedade pelas letras e pela performance. Mas agora, há uma naturalização dos gêneros expressos na Música que já falam mais de amor e de relacionamentos e não importa quem a compôs, quem canta, o importante é a expressão que a Música traz, como para qualquer pessoa. Da mesma forma que na questão dos afrodescendentes. Se antigamente havia toda uma segregação de compositores e cantores negros que não podiam entrar no mercado de trabalho dos brancos, hoje há simplesmente a Música, não importa quem a faça. Além disso, a Música reúne, aproxima as pessoas e possibilita que haja uma partilha de sentimentos, linguagem, gostos, diversão e então qualquer segregação cai por terra. Portanto, a Música possibilita a inclusão de todos porque exerce uma espécie de fascínio que acaba derrotando a exclusão (ND, Juliane, 09/06/2017).*

Neste sentido, compreendo que isto aconteça, porque:

A Música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

No que tange à Música na escola, percebo que se constitui em uma área de conhecimento que tem por objetivo trazer ao aluno não só informações através de um conteúdo obrigatório, mas propiciar-lhe o desenvolvimento musical mais amplo, com ações de representação e expressão musical de diferentes formas e intencionalidades. Isto acaba por articular-se com questões transversais: o potencializar o desenvolvimento humano, a interdisciplinaridade, o bem-estar, a interação social, dentre outros ecos que a Música provoca na escola.

A Educação Musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181).

*Se a gente tiver um dos nossos alunos que queira se profissionalizar, a gente tá no lucro, mas este não é o objetivo. O objetivo é possibilitar que todos tenham acesso ao conhecimento que a Música tem (ND, PD).*

No entanto, mesmo com estas intencionalidades e premissas, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Em razão da lei 11.769/08 que compreende que a Música deva ser conteúdo obrigatório na área de “artes”, há, hoje, um movimento intenso, nas escolas públicas e privadas, a fim de cumprir com as exigências da lei. No entanto, esse é um processo e, como todo processo, pode ser longo e cheio de desafios. Ainda percebo que não há um trabalho “de” Música e, sim, um trabalho “com” Música, ou seja, a Música é utilizada para apresentação, dança, divulgação da cultura e atividades de instituições e grupos. Não são ações que visem ao trabalho “de” Música, mas sim de utilizar-se dela para, associada a outros interesses e áreas, realizar um objetivo conforme a instituição ou o grupo prevê. E percebo isso mesmo tendo um profissional da Educação Musical na escola.

O ensino de Música na escola, que defendo, passa pela produção de um conhecimento educacional e musical crítico, entendido e construído por sujeitos sociais historicamente localizados. Para tanto, coloca-se a necessidade de desopacizar posturas que mantêm a música como campo técnico do conhecimento ou que a idolatram como pertencente a sujeitos com dons capazes de desenvolver o conhecimento musical. Assim, é preciso que se compreenda o valor crítico da Educação Musical e se invista em seu ensino, tanto na formação de professores como em sua prática educativa junto aos alunos (BELLOCHIO, 2000, p. 141).

A escola precisa rever estratégias, metodologias e prioridades que indiquem caminhos possíveis de serem tomados pela educação. Afinal, quais são os critérios utilizados para dispor de tempo, espaço e recursos a determinadas áreas do conhecimento dentro da escola?

*É complicado, por exemplo, eu tenho uma forma de trabalhar a Música quando estou ensinando instrumento e outra forma quando sou professor em escola. Porque meus objetivos são diferentes. Mas na escola tem o problema de que as pessoas consideram a Música um conteúdo secundário e meu tempo é sempre menor e ainda tenho que ficar preparando os alunos para datas cívicas. Me sinto amarrado (ND, PI).*

A educação caminha para a perspectiva da inclusão, que modifica a concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem. Desta forma, também é necessária uma análise para se redimensionar o papel da Música na escola e buscar as condições necessárias para que possa ter um papel e um valor significativos no processo de educação escolar.



*O Programa do PIBID trouxe uma grande experiência de Música na escola. Mas não é fácil, porque as escolas mantêm uma concepção ainda tradicional de arte e atrapalha muito o trabalho do professor de Educação Musical que quer justamente trazer as habilidades dos alunos e fazer um trabalho de Música mesmo e não ela estar a serviço de outras coisas como ordens, apresentações... (ND, PD).*

Saber da importância da Música, de sua relevância no desenvolvimento de potencialidades musicais, artísticas, cognitivas, sócio afetivas, psicomotoras, estéticas, expressivas de pessoas “diferentes/ deficientes/ eficientes/ mentes/ entes” traz a necessidade de colocá-la em contato direto com as ideias da inclusão.

*Eu trabalho em muitos lugares e um deles é uma escolinha de educação infantil ensinando Música. É uma escola que apresenta problemas de pobreza, violência. Mas eu noto que nas aulas de Música elas parecem borboletas. Essa impressão que eu tenho (NO, PL).*

*Acho que a Música traduz coisas dentro da criança, principalmente, que ela não consegue expressar sozinha. É interessante trabalhar com Música com elas. Surpreende o que se vê e ouve (NO, PMF).*

*Eu não sou da licenciatura, sou bacharel, mas compreendo que a Música na escola, fora dela, em qualquer ambiente unifica as pessoas. Ela é um meio de inclusão. Agrega (ND, PM).*

Isso depende, em grande parte, da formação dos professores que trabalham nessa área. De um lado, os professores de Música, que pouco conhecem sobre o trabalho na educação inclusiva e, de outro, os professores que pouco conhecem sobre Música e suas potencialidades como área do conhecimento que potencializa o desenvolvimento.

*Bah eu aprendi muito com a Educadora Especial da escola porque tinha um aluno bem comprometido na aula e, percebendo a forma como ela agia com ele, percebi que poderia fazer diferente. Então, peguei umas dicas com ela e dei outras pra ela e a gente se trocava figurinhas pra ajudar o aluno. Foi uma parceria e tanto (NO, PMF).*

O ideal seria que os professores de Música compreendessem e se envolvessem com propostas que incluíssem metodologias, recursos e materiais para o trabalho com a educação inclusiva. Em contrapartida, a formação de professores também precisaria destacar aspectos relevantes da Música e potencializar processos formativos com experiências musicais a fim de que possibilitassem que seus alunos tenham consideradas as suas singularidades e diferenças, com uma ação voltada para uma perspectiva inclusiva.

*Quando o professor de Música está na escola, o professor da sala de aula, acha que está livre de trabalhar Música. Mas se ele entendesse essa sua frase, que agora vou usar, profe: que a Música é um conhecimento que potencializa o desenvolvimento, elas teriam noção do quanto poderiam ganhar para as aulas, para si e para os alunos com o trabalho musical e pedagógico-musical (NO, PD).*

O papel do professor é tornar presente, em sua prática docente, todas as possibilidades de aprender e ensinar, mediando o conhecimento a partir do potencial, do processo de desenvolvimento individual do aluno, salientando as suas eficiências e procurando recursos para que ultrapasse suas limitações.

Lembro que a valorização das diferenças merece o total abandono do cunho apelativo, sentimental e caritativo, para assegurar-se na crença real de que aprendemos mais em contato com a diferença, pois é ela que nos possibilita alçar novos voos rumo a uma aprendizagem desafiadora e estimulante.

*Eu tenho um problema sério com tudo isso. Eu fico bem tocado com essas realidades que a gente tem estudado de deficiência, doença, essas coisas. Eu fico com pena. Noto que às vezes deixo meu lado emocional falar mais alto e me perco nisso (NO, PM).*

*Se eu tivesse pena dos meus alunos eu estaria dizendo que são incapazes. Eu estaria excluindo. E eles surpreendem quando estão em contato com a Música. Por exemplo, fiz um trabalho com a educadora especial da escola que queria contar um livro para um aluno e que continha sons. Pensamos em instrumentos que reproduzissem os sons do livro. O menino, que não prestava atenção, ficou super atento, escutou e tocou com os instrumentos. Foi uma aula muito boa (ND, PMF).*

Segundo Gainza (1988), a Música toca de duas maneiras o indivíduo: diretamente, com o efeito do som sobre as células e os órgãos e, indiretamente, agindo sobre as emoções, que influenciam numerosos processos corporais provocando a ocorrência de tensões e relaxações em várias partes do corpo. A Música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e, por isso, contribui para a transformação e o desenvolvimento.

*A Música é uma construção humana e por isso ela toca o humano (ND, PI).*

Assim, deve-se possibilitar que o ambiente do fazer musical seja agregador e que o professor de Educação Musical coloque-se de forma receptiva para aprender com seus alunos, potencializando sua escuta e a forma como recebem as diversas manifestações musicais, bem como a maneira como interagem com a música de maneira significativa para suas vidas.

*Cada aluno reage de uma forma ao que propusemos de Música, sejam atividades de execução, composição ou apreciação, eles têm uma forma de lidar com isso. Depois de um tempo eles entram na rotina do que propusemos e compreendem os processos da aula (ND, PD).*

A docência exige o estar sempre criando recursos para mediar o ensino e as aprendizagens. Os recursos de que a Educação Musical precisa disponibilizar devem vir de acordo com o que se apresenta como necessidade de trabalho com o aluno. Desta forma, jogos, técnicas, atividades, adaptações são elaboradas a partir da criação do professor, a fim de que o aluno esteja incluído, não apenas fisicamente na escola, mas seja incluído na aprendizagem.

*A presença física, como justaposição, não garante que os aprendizes estejam integrados uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares. Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania (CARVALHO, 2004, p. 72).*

A Educação Musical, na concepção inclusiva, deve destacar não o que limita o ser humano, mas o que é possível fazer para potencializá-lo além de suas limitações, isto é, como é possível produzir música, criar, ter *insights*.

*Mas é complicado para um professor ter que elaborar aulas diferenciadas. São muitos alunos juntos e ainda tem estes que são incluídos. Eu confesso que às vezes vira bagunça. Perco o controle da aula (NO, PMF).*

Brito (2003) menciona que “Koellreutter chamou a atenção para a necessidade de criação de um ensino personalizado, criativo, que respeite o aluno” (p. 30). Conforme o referido autor, dá-se grande importância ao fato de que educadores devem “aprender a apreender do aluno” o que ensinar musicalmente.

Sob a ótica deste ensino individualizado, o qual considera fundamentalmente a pessoa, suas características físicas, sociais, culturais e a sua história, como indivíduo e como ser social, é que se encontra a inclusão, seja ela com enfoque educacional, social, tecnológico, econômico, étnico, religioso ou de qualquer outra vertente.

É importante a compreensão de que a Música é ensinada, apreendida e experimentada de formas diferentes, mas não por serem deficientes, mas por serem todos diferentes. Há um senso comum que afirma que Música para autistas é determinante para que se acalme e se desenvolva. Nem sempre. Em várias ocasiões alunos meus ficaram muito nervosos e agitados quando em contato com Música calma. Há um consenso de que eles gostam de Música tranquila, que a Música lhes possibilita a interação. Isso não é universal. Muitos autistas gostam de rock, outros se intimidam, tornam-se ainda mais introspectivos com a Música.

Afirmar que uma pessoa com síndrome de Down sempre interage em ambientes com Música também entra neste senso comum. O que percebemos é que cada pessoa é uma, é diferente e traz consigo histórias, vivências e experiências independentes de sua síndrome, de sua deficiência ou superdotação.

*Sim, profe, nada a ver. Tinha um aluno autista na escola que amava rock. Mas eu sempre ouvi falar que eles não gostam desse estilo, que gostam de instrumental (NO, PDD).*

Pessoas são diferentes e irão reagir de forma diferente ao aprendizado e ao contato com a música. Não podemos colocar todos os que têm uma determinada síndrome, que a caracteriza como especial, em uma visão única de comportamento e esperar dela um desenvolvimento livresco. As características de cada síndrome podem estar presentes, mas as experiências de cada sujeito também estão e estas

afetarão, sobremaneira, as condições que influenciam na aprendizagem, no desenvolvimento de cada um.

Além disso, a crença na Música como um recurso que opera milagres e leva as pessoas a tornarem-se extrospectivas, interativas, que teriam maior capacidade intelectual, social e motora, torna-a um “remédio curativo”. Na verdade, a Música é um conhecimento que potencializa desenvolvimento e, por isso, consegue agir nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores. Abordar a Música na Educação Musical não só como recurso, mas como linguagem, conhecimento e forma de expressão potencializa aprender e ensinar.

Novamente peço licença para relatar um fragmento de minha vida. Cerca de 1 ano atrás, fui chamada para compor a banca de alguns Trabalhos de Conclusão de Curso, na licenciatura em Pedagogia, em uma cidade do interior do RS. Eram trabalhos relacionados ou com Música, ou com inclusão, ou ambos. Uma das alunas fez uma pesquisa a respeito da Música, potencializando a interação de alunos autistas. Em seu trabalho escrito, desenvolveu de forma muito científica as possibilidades de a Música ter influência significativa na mediação de interações sociais entre autistas. No entanto, em sua defesa oral, procurou enfatizar os resultados de suas práticas, dizendo: “Foi incrível, tinham que ver, eu colocava uma Música e eles começavam a dançar, a pronunciar palavras e a interagir. Parecia que se transformavam e depois, sem música, voltavam a ficar quietos”. Nesta fala encontra-se impregnada a visão da Música como aquela que faz milagres, que cura.

*É que as pessoas consideram a Música inútil na escola e aí querem dar uma finalidade pra ela (ND, PG).*

A questão levantada pela aluna tem sua razão de ser, mas ainda, provavelmente, isso ocorra em razão de ainda termos uma postura assistencialista especialmente em relação ao público-alvo da Educação Especial. Em tal visão, ainda se crê que estes aprendizes devem ser alvo de cuidados, de reabilitação, de adaptação ao que é “normal às outras pessoas”, ou seja, a compreensão de que se deve buscar a qualquer custo e com todos os meios a “recuperação” destes alunos.

No trabalho que realizei e realizo com Música com meus alunos, na sala de recursos, sempre tenho em mente a frase que me orienta: “a Música é um conhecimento que potencializa o desenvolvimento”. Compreendo, percebo e conheço

o potencial da Música no desenvolvimento humano, mas é a partir da compreensão de seus aspectos, elementos, conteúdos, gêneros, que se faz um trabalho que medeia conhecimento e desenvolvimento. Na realização de brincadeiras, jogos, rodas, histórias sonorizadas, canções diversas, conhecimento de gêneros diversificados, registro, história da Música, construo junto deles uma gama de apropriações e internalizações que se unem a outros conhecimentos e, dessa forma, potencializam a aprendizagem, o relacionamento, a emoção, o raciocínio, criatividade, atenção, concentração, independência, motricidade, coordenação, enfim, os aspectos do desenvolvimento. Neste sentido, Joly afirma que “o desenvolvimento musical está relacionado com outros processos de cognição, tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação verbal e corporal” (2003, p. 113).

Além disso, as possibilidades da arte romper com paradigmas e trazer a todos a possibilidade de ser respeitado:

[...] a arte é o elemento possibilitador da transgressão, da superação dos limites e das regras. A arte escapa a qualquer censura. A arte nos remete à liberdade, à auto-estima, a arte não tem limites, não tem barreiras a não ser a do preconceito, da exclusão da injustiça. A arte desconhece diferenças, desconhece limites e, por isso mesmo, coloca-nos a todos em pé de desigualdade (GODOY, 2000, p. 39).

Com estas prerrogativas, encerro minhas considerações a respeito da Música e da inclusão, salientando que concluímos que, tanto a Música de forma geral como a Educação Musical, no âmbito escolar, promovem oportunidades inclusivas por vários motivos: por ser um constructo humano, por tocar o humano, por estar no humano, por potencializar o desenvolvimento humano, por sua estética, pela forma como interagimos com ela, pelo que ela possibilita de expressão e de linguagens, por permitir que as diferenças sejam valorizadas e ressaltadas, pelas oportunidades que apresenta, por ser um conhecimento que potencializa o desenvolvimento enfim, por que Música é mediadora de práticas inclusivas.

**BIOCO 2**Figura 5 – Encruzilhada da teoria à prática<sup>48</sup>

Fotos de aulas e práticas

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

<sup>48</sup> Figura do caminho ilustrativo do percurso realizado, com fotos de ensaios, visitas e participantes da pesquisa.

*Meus passos já não são inseguros. São passos de quem já percorreu longas estradas, passou por vielas, trilhas, ruas, avenidas, veredas, atalhos.*

*Dessa vez, mais se juntaram a mim e caminhamos juntos. Foi linda a jornada!*

*O encantamento com as pessoas que caminharam comigo, me conduziu a novas encruzilhadas.*

*Neste bloco trago as narrativas das experiências formativas que construímos em duas instituições.*

*O que experimentamos, ao caminhar, escrevo aqui, tentando fazer jus à dignidade do percurso!*

*Um caminho para si, com os outros!*





## 11 “NOVAMENTE CAMINHANDO... E OUTROS NOVOS E VELHOS, UNIRAM-SE A MIM! SOU GRATA!”



*Pensei... encerrei... vamos lá... novo caminho, novas direções! Grande equívoco... novamente precisei me colocar a caminho por duas razões: por quem me acompanhou e por querer que outros partilhem desta estrada, mas foi outra e nos levou em direções belíssimas!*

Como já mencionei, ao final do primeiro semestre de 2017, encerramos as aulas da disciplina “A narrativa de si na pesquisa qualitativa em Educação Musical”. Os alunos haviam solicitado a continuidade da disciplina a fim de que fosse possível realizar intervenções práticas em locais alvos de inclusão.

*Essa disciplina de Narrativas foi, sem dúvida, de suma importância para minha formação, tanto acadêmica quanto pessoal. Muito obrigada professora! Espero encontrá-la no próximo semestre (ND, PAR).*

*Profe, precisamos continuar. Não esgotou. Temos muito ainda a falar e pensar juntos. Imagina a prática, que legal! (NO, PG).*

*Foi uma disciplina muito interessante. A única coisa que poderia ser diferente seria as aulas práticas, em algum espaço de Educação Especial já que nem todos os colegas tiveram esta experiência. Espero que possamos fazer a Narrativas 2 e continuar a se aprofundar no assunto e realizar algumas atividades práticas (ND, PD).*

Havíamos pensado em unir teoria e prática no semestre, mas em razão de vários fatores, não conseguimos ir para a prática e isso até foi positivo, pois desta forma foi possível nos prepararmos com conhecimento suficiente para irmos nestes lugares com mais maturidade e comprometimento.

Assim, vamos em frente novamente! Nova disciplina ofertada no segundo semestre de 2017: “Pesquisa em Música a partir da experiência de si”. Honestamente, para o bem de minha tese, esperava que somente os alunos do semestre anterior fossem matriculados. No entanto, para minha surpresa e desespero, matricularam-se

21 alunos, sendo 12 licenciandos, 5 bacharéis e 4 da Música e Tecnologia. Dos 12 alunos participantes do semestre anterior, apenas 8 conseguiram permanecer, pois outras disciplinas obrigatórias tomaram prioridade neste horário.

Imediatamente questionamentos afloraram: Como trabalhar com todos estes dados neste trabalho? Com esta quantidade de participantes? Como conseguir preservar o espírito de grupo, de partilha e trocas? Como trabalhar a teoria que lhes falta e que os outros já têm? O que fazer com tanta diversidade? Como promover a ida de tantos alunos a um espaço de inclusão? Eles irão? Como trazer de forma inovadora, os mesmos aspectos do semestre anterior para debate?

O susto foi enorme e acredito que ainda não passou! Escrevendo estas palavras trago em meu peito uma angústia enorme, pois não sei se minhas narrativas chegarão ao leitor revelando o que experimentamos. Até mesmo porque, em razão de serem muitos, não escreviam nos diários com regularidade e poucas coisas tenho escritas dos participantes. Tenho duas sensações ainda em meu peito, além da agonia: a vontade que mais gente pudesse ter experimentado tantas riquezas e de que faça jus às experiências reveladoras, belas e inclusivas que vivemos.

Antecipo que nesta caminhada deste semestre, NÓS fomos os incluídos. Tivemos a oportunidade de emergir em duas situações que ficarão marcadas indelevelmente, para sempre em nossas almas. Mas, vamos às narrativas deste segundo bloco, tão rico e belo quanto o primeiro! Mas com mais pessoas que se agregaram de todas as formas e que ajudaram a nos constituir, a nos formar.

## 12 A TRAJETÓRIA DA TEORIA PARA PRÁTICAS... E QUE PRÁTICAS!



Neste semestre não tinha a pretensão de realizar aulas teóricas, pois imaginava que teria o público do semestre anterior, talvez com alguns poucos inseridos. No entanto, a turma ganhou 13 alunos novos e não pude deixar que fossem inseridos neste universo das práticas inclusivas, sem antes lhes trazer esta experiência teórica a respeito das discussões tidas com os outros alunos. Assim, decidi realizar um compêndio de nossas aulas do semestre anterior, com um formato um pouco mais estanque, mas que lhes possibilitasse discutir, refletir, conhecer e construir uma atitude inclusiva.

Portanto, inicialmente, trouxe para a discussão o respeito a todos, sem distinção e realizamos o estudo de várias questões trazidas em aulas separadas no semestre anterior, dessa vez utilizei técnicas que poderíamos discutir todas as diferenças de maneira generalizada, sem deixar de ser profundo nosso debate. Os relatos dos alunos deste semestre foram encruzilhados com os do primeiro e já foram trabalhados.

Neste momento, gostaria de descrever as narrativas dos alunos a partir das práticas que realizamos, as quais foram realmente muito bem consolidadas. Inicialmente nossa pretensão era realizar muitas visitas. No entanto, em razão do tempo ser curto, precisamos trabalhar teoria, escolher repertório, ensaiar, conseguimos fazer duas intervenções.

Havíamos selecionado escolas regulares, escola especial, asilo, aldeia indígena e hospitais. No entanto, decidimos, no decorrer de nossas aulas, que o que mais nos traria conhecimento e principalmente experiências inéditas, seria a Escola Especial e a aldeia indígena.

### 12.1 OS RUMOS QUE A VIDA NÃO CANSA DE ENCRUZILHAR... ESCOLA ANTONIO FRANCISCO LISBOA...

No processo de escolha dos locais que iríamos visitar, acredito que devo assumir o “*mea culpa*” ao influenciar para que escolhessem a Escola Especial Antonio Francisco Lisboa. Trabalhei nesta instituição em meu início de vida profissional, como já mencionei anteriormente, e sei de suas dificuldades nos tempos atuais, pois continuei realizando visitas e parcerias com a escola. Por esta razão, conhecendo-a e

sabendo de seu perfil, sabia que seria um grande aprendizado de vida, acadêmico, profissional e principalmente de inclusão.

Sei que isso parece estranho. Talvez os leitores pensem: Como ela propõe uma pesquisa que fala de inclusão em um ambiente segregativo, exclusivo? Em resposta a esta possibilidade de questionamento, saliento que os alunos desta instituição só podem ser maiores de 18 anos. Está regimentada como escola e como centro de reabilitação e lazer. Desta forma, os alunos que ali estão foram segregados pela sociedade e pelo sistema que os protege até os 17 anos, obrigando-os a frequentar escolas regulares (LDB, 9394/96). Após isto, a legislação, os sistemas de ensino, a sociedade, segregam-nos. A maioria das escolas aprovam-nos compulsivamente, na ânsia de se “livrarem do problema”<sup>49</sup>, ou, por outro lado, há aquelas que os reprovaram por anos até que precisem sair do sistema de ensino.

Novamente peço licença para trazer um fragmento recém vivido por mim, para clarear e exemplificar tal afirmativa. No momento em que escrevo estas palavras, estou assessora da Coordenadoria Regional de Educação. Nesta função, tenho vivido de maneira diferente as agruras e as alegrias da educação. Reitero que nunca imaginei vivenciar tantas situações inusitadas: casos de professor assediando aluno, brigas das famílias com as escolas, denúncias de desvio, de violência de todas as ordens, processos contra direções e professores, bem como projetos maravilhosos, escolas em boas condições, a luta da maioria dos professores por realizar uma educação de qualidade, envolvimento de algumas famílias, a preocupação com o resgate de valores, enfim, vivências de todas as ordens, positivas ou negativas.

Uma dessas vivências relaciona-se a um aluno surdo, advindo da Escola Especial de surdos Reinaldo Cóser, de Santa Maria. Esta escola é nacionalmente reconhecida por realizar um trabalho de extrema qualidade na educação de surdos da pré-escola até o Ensino Médio, Curso Normal que capacita os alunos surdos a darem aulas e cursos de Libras para os surdos, suas famílias e comunidade em geral. Por terem poucos alunos, conhecem a realidade de todos eles e lutam por ver seus direitos e deveres garantidos. São veementemente posicionados politicamente e lutam por sua cultura e identidade. O diretor é surdo e, por esta razão, tem uma dedicação notória e louvável à escola e aos alunos, contribuindo para o sucesso da Instituição de Educação, cumprindo com o que a Legislação prevê ser a nova função

---

<sup>49</sup> Esclareço que esta fala é recorrente nas escolas, mas não é de minha autoria, muito menos de minha posição, sendo completamente antagônica a esta concepção.

da Escola: Cuidar e Educar (Parecer 545/15 e LDB 9394/96). Ocorre que no início do ano letivo do ano de 2018, a mãe de um rapaz surdo e com deficiência intelectual, com 36 anos, veio até a Coordenadoria solicitar ajuda. Ao final de 2017, o aluno finalmente concluiu o Curso Magistério, após ter feito o Ensino Fundamental e Ensino Médio e, sendo aprovado, encerrou-se seu vínculo com a escola. A princípio a mãe não havia visto como problema a desvinculação do aluno, pois com 36 anos, achou que ele se adaptaria a ficar em casa. Mas não foi o que ocorreu. O aluno entrou em crises e a mãe queria que ele retornasse para a escola. Legalmente, seu retorno é inviável, pois já frequentou tudo o que a escola oferece. Não pode retroceder, visto que a legislação compreende que refazer etapas, ou matriculá-lo em um curso já efetivado, estará havendo um retrocesso. Chamamos a escola para saber de sua posição. Relataram-nos que haviam comunicado a mãe que se o aluno fosse aprovado seria desvinculado da instituição e a mãe aceitou. Poderia haver a possibilidade de a escola abrir uma exceção e permitir que o aluno frequentasse a escola sem estar matriculado. No entanto, segundo a Constituição Federal (1988), as instituições de ensino possuem o Direito de guarda do aluno enquanto ele estiver nas dependências da escola e, por isso, estas não são apenas responsáveis pela incolumidade física de seus alunos, mas, também, por danos morais que possa haver. O aluno tem registros de inúmeros acontecimentos de agressão a colegas na escola e, desta forma, responsabilizar-se por ele, sem efetivar sua matrícula, além de ser ilegal, representa um risco para a instituição (visto legalmente) e para os demais. Então, orientei a mãe sobre várias possibilidades: poderia frequentar outro curso técnico em outras escolas (pois o Cóser só oferece o magistério), poderia procurar o Sesc para cursos profissionalizantes. No entanto, percebia que a mãe não estava contente. Ela procurou conhecer uma dessas escolas que oferece curso técnico, mas retornou dizendo que a própria diretora, sem negar oficialmente a matrícula, disse-lhe ser impossível que fizesse o curso técnico em razão de suas “limitações” (termo usado pela mãe). Então, sugeri que levasse ao Lisboa, o qual tem inúmeras oficinas profissionalizantes e reiterei veemente que o mesmo carinho que o aluno recebia em sua antiga escola, receberia lá. Muito reticente e demonstrando claro preconceito por ser uma escola diferenciada, aceitou fazer uma experiência. Acompanhei a adaptação do aluno na escola a qual ocorreu de forma tranquila e prazerosa, satisfazendo a mãe e a ele. Continua frequentando a escola e está realizando trabalhos relativos a artesanato.

Este fragmento é representativo do público da Escola Antonio Francisco Lisboa, a qual não é segregadora na conjuntura atual. Na verdade, ela acolhe quem está excluído. Na medida em que o aluno adentra os portões desta instituição, encontra-se incluído em uma comunidade de aprendizagem, ajuda, social, enfim, faz redes de relacionamentos que foram rompidas com a antiga escola e o deixaram recluso no espaço de convívio familiar.

A Escola Antonio Francisco Lisboa é uma Associação de pessoas que se uniram em 1954, época em que a inclusão não existia e a maioria das crianças deficientes não eram aceitas nas escolas, para pensar em uma instituição que absorvesse estes alunos e lhes garantisse uma educação de qualidade, associada a um trabalho multiprofissional de fonoaudiologia, fisioterapia, odontologia, natação, atendimento médico, psicologia e assistência social. Teve na sua direção, coordenação e presidência a professora Haidée C. Zorzan por um período de 40 anos. Foi uma iniciativa particular, de caráter filantrópico e destaca-se por ter sido uma das primeiras instituições de Educação Especial do Rio Grande do Sul, pioneira em Santa Maria. Lendo alguns relatos contidos no histórico da escola, encontrei uma narrativa do ano de 1978 do médico neurologista Claudio Cechella, representativa da importância e conceito da instituição na época:

[...] em poucos meses a Lisboa virou centro de excelência, e foi a única clínica do estado que ficou no nível chamado "A" dentro dos critérios da LBA.(Legião Brasileira de Assistência) então durante esses 7, 8 anos que eu tive lá a coisa funcionou nesse sentido assim hã, de atendimentos padrão, a pessoa que tava lá dentro tinha todos os atendimentos com o mesmo nível (CEHELLA, 1978).

Hoje, após 54 anos de história, a escola mantém a sua importância na comunidade de Santa Maria atendendo cerca de 280 alunos, sempre se adaptando às novas modalidades de atendimentos da Educação Especial, especialmente com a troca de regimento em 2013, tornando-a um centro de reabilitação e lazer a fim de garantir que os recursos do MEC e da Assistência social continuassem a subsidiar o trabalho da escola. Até este ano, além deste escasso recurso Federal, recebia a ajuda do Estado e do Município que lhe cedia professores. No entanto, neste ano, foi rompida a ajuda e a escola teve um impacto enorme, chegando às vias de ser fechada em 2015 e deixar estas inúmeras pessoas sem atendimento e, muito mais que isso, sem a sua referência.

Foi então que, em 2016, recebeu uma oferta de um Banco de Santa Maria que lhe propôs alugar o terreno onde funcionava a clínica com os atendimentos

multiprofissionais e a piscina e ainda auxiliando-os em melhorias na estrutura do prédio que já estava bastante danificado pela ação do tempo. Assim, trouxeram os atendimentos para dentro do prédio que servia apenas para a escola e alugaram parte de seu terreno para a construção do prédio deste Banco. Além do dinheiro do aluguel que lhes garante folga no orçamento, o Banco construiu um mini ginásio para práticas esportivas, uma rampa de acesso ao segundo andar, consertou a fiação elétrica, piso, portas e pintou todo o prédio. Os alunos possuem uma farta alimentação e os atendimentos multiprofissionais restringem-se hoje à fisioterapia, à fonoaudiologia e à assistência social.

No momento em que escrevo esta tese, a escola passa por dificuldades com o transporte de seus alunos que é realizado em parceria com a prefeitura, a qual não cumpre com sua parte. Assim, centenas de alunos que dependem deste serviço para vir à escola estão impedidos de ter acesso a ela. Pais, professores e alunos fizeram um protesto nas dependências da prefeitura, com a presença da mídia, para fazer uma espécie de pressão para conseguir o transporte.

Os alunos possuem idade superior a 18 anos, como já mencionado, mas a sua maioria possui mais de 30 anos, sendo que o mais velho está com 76 anos. As deficiências são múltiplas, como autismo, deficiência física múltipla, cegueira, surdez, transtornos mentais. Conta com uma equipe de 12 professores, 1 fonoaudióloga, 1 fisioterapeuta, 2 funcionários (sendo um deles surdo), além da diretora e da presidente da Associação que é a mantenedora da Escola. Muitos voluntários realizam trabalhos diversos e auxiliam no funcionamento da instituição.

Recebem muitas doações da comunidade que se sensibiliza com a situação da instituição e percebe sua essencial existência para este público que a frequenta. Os alunos, em sua maioria, senão totalidade, vêm de uma realidade de pobreza e também recebem a “aposentadoria especial do portador de deficiência” que está fundamentada no art. 201, § 1º da Constituição Federal com redação dada pela Emenda Constitucional nº 47/2005, regulamentada pela Lei Complementar nº 142/2013. Vejamos o que diz o § 1º do art. 201 da CF:

**É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos beneficiários do regime geral de previdência social, ressalvados os casos de atividades exercidas sob condições especiais que prejudiquem a saúde ou a integridade física e quando se tratar de segurados portadores de deficiência, nos termos definidos em lei complementar.**



A maioria dos alunos não usufrui direta e individualmente deste benefício, pois ele é utilizado pela família para fins de sustento de todos, em razão das dificuldades financeira.

Permaneci trabalhando na referida escola por anos e guardei um carinho, respeito e admiração por esta instituição que forma, ontem e hoje, uma comunidade muito efetiva de solidariedade e aprendizados. As dificuldades enfrentadas por mim e por todos os profissionais que passaram por ela nos marcaram muito e, com certeza, contribuíram em nossa formação humana e profissional. As dificuldades foram de todas as ordens: Financeira (ficávamos meses sem receber e não parávamos, pois sabíamos da importância da escola na vida dos alunos), física-estrutural (não tínhamos condições e muitas vezes materiais para trabalhar e até mesmo comida para darmos aos alunos. Pedíamos ajuda nos restaurantes que nos davam suas sobras. Além disso, as dependências da escola estavam muito danificadas e não havia recursos para restaurá-las. Não tínhamos recurso para trocar as lâmpadas que queimavam, recursos humanos (muitas vezes os alunos entravam em crises, nos agrediam, não tínhamos a quem pedir ajuda), enfim, as dificuldades nos fortaleceram e nos davam mais ânimo para insistir na existência da instituição. Isso prosseguiu nos profissionais que foram se agregando à escola. Não sei ao certo por que nos tornamos tão apegados, mas o fato é que quando passamos por ela, sentimo-nos responsáveis por quem dela usufrui e a assumimos como parte de nossa caminhada, levando-a sempre conosco.

Assim, com base nesta narrativa, confesso que foi inevitável tecer certas considerações aos participantes da pesquisa estimulando-os a escolher a visita a esta instituição. Acredito que meu depoimento os convenceu e instigou sua curiosidade, pois a escolha foi unânime. Passamos então a preparar as canções para nossa intervenção. Chamo assim, pois nossas discussões adentraram no campo de o que queremos e como faremos para realizar nossos objetivos.

Depois de muito discutirmos se queríamos um trabalho pedagógico ou uma apresentação musical, chegamos à conclusão que na verdade queríamos uma intervenção, ou seja, estarmos lá com algo previamente pensado, mas abertos para aprender e para trocar de rumo caso assim fosse necessário.

*As nossas conversas a respeito do que pretendemos têm dado o que falar. Seria uma atividade musical ou pedagógica musical? Queremos nos apresentar ou realizar uma atividade de recreação? O que queremos? Concluímos que queremos estar lá. Levaremos a proposta de algumas*

*canções, (Asa Branca, Beijinho Doce, Hei dor, Canto Alegretense, Menino da Porteira, Céu, sol, sul), mas esperamos poder interagir com eles, cantar, brincar, dançar, nos relacionar, experimentar! (ND, Juliane, 24/09/2017).*

*Estamos ansiosos pelo dia de nossa ida na escola especial. A professora nos contou um pouco sobre como funciona e isso atiçou minha curiosidade não só de como vai funcionar, mas principalmente de como irei me sentir. Nunca estive em um local com pessoas tão diferentes, não sei exatamente como interagir, se irão me permitir, se algum pode ter uma crise, um surto. Não é um universo comum para nós e os medos existem (ND, PDF).*

*A gente tem que estar atento para a abertura que nos derem. Sem impor nossa presença, pois eles já têm uma rotina e não nos conhecem (NO, PDI).*

*Levamos estas Músicas, mas vamos ver o que eles gostam e aí a gente toca (NO, PDF).*

Percebi que, mesmo tendo trabalhado teoricamente a respeito do público-alvo da Educação Especial e dos transtornos mentais, eles estavam inseguros em relação a como agir, de que forma interagir. A prática, o desconhecido e os estigmas os desafiavam.

Pensamos em Músicas que pudessem agradar aos alunos. Conhecendo o perfil de pessoas que encontraríamos, pensamos em fundamentar nosso repertório em músicas conhecidas, antigas e consideramos também não apenas trabalhar o que a mídia comercializa, mas trabalhar canções de outra ordem, a fim de ampliar sua apreciação musical.

*As canções escolhidas variam de MPB, sertanejas e gaúchas. São 7 canções selecionadas por eles. Curioso esta geração... de olho no celular, pesquisando músicas possíveis, tonalidades, letras. A tecnologia muito bem usada e trazida para nossas aulas, contribuindo com nossa pesquisa. Rapidamente tínhamos o que precisávamos. Nas aulas seguintes em que ensaiamos, levei as Músicas escolhidas em folhas xerocadas. Grande equívoco! O celular era o recurso usado (ND, Juliane, 28/09/2017).*

*Acho que a gente precisa pensar em despertar o interesse deles por nossa atividade e respeitar o que gostam, mas também levar músicas bacanas (NO, PDI).*

*Acho que seria interessante ter uma conversa com eles primeiro, nos apresentar e tal e no meio das músicas explicar cada instrumento, a história, do que são feitos, o que acham? (NO, PA).*

*O mais legal é a gente interagir e ir sentindo o que eles nos permitirem (NO, PIH).*

Assim, gradativamente, fomos construindo a nossa prática. No primeiro dia de ensaio, solicitei que trouxessem seus instrumentos a fim de que pudéssemos ensaiar e saber o que cada um toca. Impressionei-me. Apenas 3 não trouxeram. Tínhamos de um tudo! Violão, cavaquinho, piano/teclado, bumbo, chocalho, flauta doce, escaleta, flauta transversa e gaita. Essa última nos rendeu muitas discussões.

*Essa gaita custa 25 mil reais. Quando fui comprar ela com meu pai em Porto Alegre, era um sonho que eu e ele íamos realizar. O pai vendeu coisas para comprar esta gaita pra mim. Mas o meu pai é um cara simples e a gente entrou em uma loja pra comprar e perguntamos o preço e o cara olhou assim de lado pro estilo da gente, acho que pensou: “esses aí vem aqui só pra incomodar”. Meio que nem bola deu pra gente. Aí fomos em outra loja porque ficamos indignados. Compramos na outra loja e passamos na frente pro cara ver o que estava perdendo (NO, PC).*

*Isso tá parecendo aquele filme “Uma linda mulher”. Bem feito pro cara. Tá até agora arrependido de ter feito isso. Perdeu! (NO, PW).*

*Pois aí tá mais uma forma de exclusão. A exclusão social, porque tu tem menos. Eu já vivi muitas situações em que a pessoa que têm mais dinheiro é tratada de forma diferente de mim. Assim, na cara da gente. A pessoa nem esconde que tá puxando o saco de quem tem dinheiro. Um absurdo isso (NO, PIH).*

*Sim, quantas vezes a gente se sente até mal. Parece que a gente é um nada. Menor que os outros. Ainda tem vezes que tu perde oportunidades por causa disso. Tá louco. Tu já tem menos financeiramente que o cara que tá sendo puxado o saco e ainda por cima ele vai lá e tira tua oportunidade. Aí é pra se matar né? (NO, PJE).*

Infelizmente é um fato comum e corriqueiro o que os alunos mencionam. A exclusão ou inclusão em razão da posição social é mais comum do que parece. As

injustiças que se realizam em função da não valorização dos potenciais e sim do poder aquisitivo estão presentes diariamente em nossa vida. Parece um sistema, um ciclo que não se rompe.

Seguindo a narrativa de nossa construção de ações para nossa intervenção, ensaiamos mais uma semana seguida.

Fiquei muito impressionada com tudo o que vi, vivi e ouvi nestes ensaios. Toco violão e canto há anos, mas não tenho a facilidade demonstrada por eles em sair tocando, cantando, experimentando vozes, arranjos. Notoriamente, todos eles, possuíam uma habilidade acima da média no que realizavam. Percebi que estava diante de uma turma inteira de alunos com possibilidades de alta habilidade/superdotação. Possuíam as três características básicas para a confirmação disso: Criatividade, habilidade acima da média e empenho na tarefa realizada. Grande constatação! Estava diante de uma turma de alunos com altas habilidades na área musical.

*PDF canta e toca violão de forma assustadora! Tudo sai dali. PIH toca piano e canta, com a mesma facilidade com que se varre um chão, PDI toca flauta transversa, faz arranjos, organiza os instrumentos e as vozes com a habilidade de um maestro. PA toca os instrumentos de percussão com extrema exatidão e habilidade. PJ trouxe alegria aos arranjos musicais com sua escaleta. A gaita puxa tudo. É um peso imenso e PC parece que está levando um brinquedo... bem caro, por sinal. E canta, faz ajustes nas vozes. PAR, PP, PM, PD tocam, cantam e articulam o grupo. Todos, absolutamente todos me impressionam! Nossa, o que estou vivendo? Estou tendo o privilégio de ouvi-los e observar a construção de um grupo de grandes e visíveis potenciais musicais. Obrigada, pesquisa, por possibilitar viver tudo isso!*

*Profe, a Música é a nossa vida! A gente nem sabe como viver sem ela. Além de ser nossa forma de sustento, é nossa alegria, realização (NO, PAR).*

*Hoje vejo tudo que já passei para estar aqui, neste lugar, vivendo e construindo meu caminho profissional e agradeço a Deus por ter encontrado a Música e me deixado levar por ela. Não imagino outro lugar e outra coisa pra fazer (ND, PM).*

*O que fazemos é meio que instintivo, meio que a gente sente e faz. Claro que tem muito conhecimento por trás, mas o senso interno é maior (NO, PC).*

Esta possibilidade ficou ainda mais visível nos outros ensaios e na forma como a turma se posicionava nas discussões. Obviamente que a maturidade da turma contribui para suas colocações relevantes, mas não interfere nas habilidades musicais, que são notórias e acima da média.

Retornando a nossa primeira prática, entrei em contato com a escola e marcamos às 10h30min para iniciarmos a atividade, para a imensa alegria dos alunos e da diretora que ficou muito feliz com nossa ida. Combinamos que eu viria até a UFSM para buscar quem não tem carro e os colegas que sairiam da Universidade e que tem carro, também se ofereceram para levar aos demais. Dirigimo-nos em quatro carros até a escola e lá encontramos com mais dois colegas. Faltou o aluno PG que, em momento posterior, explicou que:

*Não fui porque não gosto desse tipo de ambiente e tal. Mexe comigo negativamente (NO, PG).*

*Percebi na fala do PG, uma certa resistência. Algo o impediu de ir adiante em nossa prática. Fico triste em não poder ajudá-lo mais (ND, Juliane, 20/10/2017).*

Ao adentrarmos no espaço da escola, o aglomerado de homens grandes e duas mulheres pequenas (eu e a PDF), com instrumentos musicais, impressionou. Os alunos estavam reunidos no refeitório e esticavam seus pescoços e seus olhinhos para nos ver. Colocamo-nos em meio a eles, deixando espaço para que pudessem nos ver e executar danças, interagir. Fiquei orgulhosa da postura e da forma como os alunos da UFSM se disponibilizaram a estar com os alunos da Escola. Estavam abertos, alegres, camuflaram sua ansiedade e curiosidade e as reverteram em simpatia e acolhimento. Da mesma forma fiquei orgulhosa dos alunos da Escola, por sua alegria, disponibilidade em participar, em nos receber em sua casa. Foi realmente algo marcante e constituinte de grandes experiências.

*Profe, gostaria de conhecer a todos e queria que eles soubessem quem nós somos. Podemos nos apresentar? (NO, PDI).*

Todos se apresentaram. Os alunos da UFSM disseram seus nomes e que instrumentos tocavam e os alunos do Lisboa disseram seus nomes, alguns não conseguiram se expressar por várias razões. E assim começou nossa experiência.

Com alegria, entusiasmo e entrosamento. Começamos tocando Asa Branca e os alunos da Escola, além de cantar, dançavam, faziam gestos, juntavam-se em duplas, trios. Conforme íamos tocando, cantando, explicando os instrumentos, a nossa parceria era acrescida. Uma aluna quis declamar uma poesia, outro solicitou uma música sertaneja atual, o outro solicitou um funck.

*PDI, PDW, PP, PAR dançaram com os alunos enquanto cantavam, interagiam com todos. Foi incrível! PC ficou no centro, com sua gaita magistral, puxando aos outros. PDF e PIH cantavam e sorriam, interagiam com os alunos. Quando paravam de tocar, os alunos pediam mais. Dessa forma fomos até ao meio dia. Que dia! (ND, Juliane, 23/12/2017).*

*Enquanto eu viver, jamais esquecerei o que vivemos. Hoje tive a oportunidade de ver pessoas com limitações e eu pude pensar nas minhas e no que faço para usar minhas habilidades. Pude ver pessoas que não estão definidas ou retidas por suas deficiências, mas como diz a profe, pude ver hoje, suas eficiências e me encantei por elas (ND, PIH).*

*Não tenho como negar que antes de irmos para a escola eu estava bem nervoso. Não sabia como seria. Mas os alunos nos deixaram muito à vontade, foram parceiros, foram amáveis e abertos. Eu me senti incluído (NO, PP).*

Esta é a realidade. Sentimo-nos incluídos. Como fomos pretensiosos em afirmar que a nossa Música promoveria a inclusão. A realidade é que nós estávamos excluídos e pudemos ter o privilégio de sermos incluídos em sua rotina, em suas vidas, pelo menos por um dia.

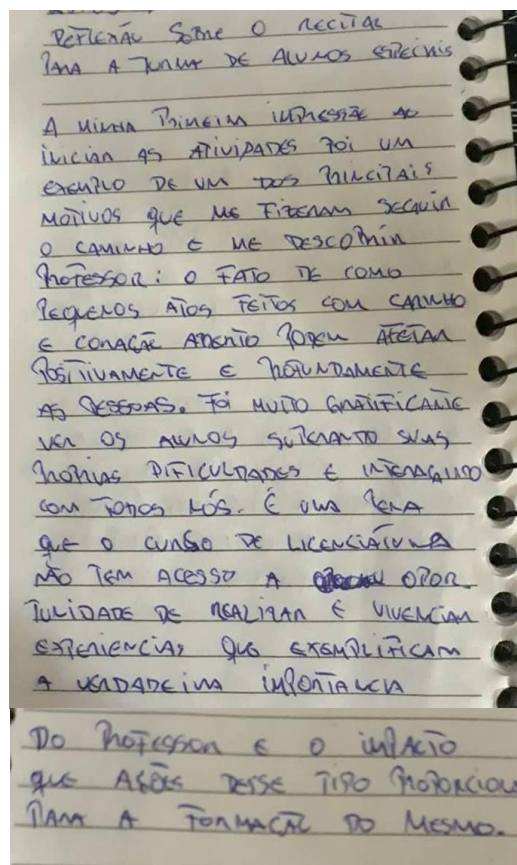
O sentimento de alegria e de realização de nos sentirmos incluídos, nos sentirmos parte de uma experiência transformadora uniu não só nossas narrativas como também nossos sentimentos de que algo importante nos aconteceu, nos cercou, nos envolveu.

*Olha, foi uma experiência muito significativa em minha vida. Compreendi o grande preconceito que envolve a vida de pessoas que sofrem pelo egocentrismo de quem acha que é melhor que os outros. Por exemplo, aquela aluna cadeirante, que ria, dançava na cadeira e cantava... fico pensando como alguém pode querer excluir? Um ser lindo? (NO, PDF).*

*Bah, eu amei essa experiência. Vivi um dia de muito aprendizado. Talvez tenha aprendido mais naquelas horas do que em anos. Particpei de algo realmente grande, posso dizer isso agora. Trazer a Música como uma inclusão para todos nós, fomos alvos da inclusão de várias formas (NO, PW).*

*Achei o máximo ver os guris dançando com eles, ou com os cadeirantes, me diz o que foi a guria que declamou e aquele que quis tocar a escaleta. O que tocou o pandeiro tem mais ritmo que eu, cara. Foi demais. Tenho certeza que a visão de todo mundo aqui está diferente. A partir de agora seremos pessoas que apostam nas pessoas e nas diferenças (NO, PD).*

Aprender a conviver significa respeito e abertura para as relações humanas, significa habilidade pessoal de permitir a aproximação e não o afastamento do outro, através da empatia, do respeito, das formas alternativas de vida, da escuta, do diálogo, do interesse, tendo sempre por base o envolvimento com a diferença sem qualquer preconceito, pois este pressupõe, mesmo que de forma inconsciente, que há seres inferiores, menos inteligentes e capazes, mais preguiçosos, menos confiantes ou confiáveis.



(ND, PDI).

Acredito na potência do que vivemos para as futuras ações destes músicos, seja nas salas de aula ou na vida. A certeza de todos os que viveram aquele momento terem sido incluídos, respeitados em suas diferenças e unidos por ela trouxe a perspectiva de que precisa tão pouco para a inclusão. A diferença nos torna iguais. Além disso, constatei que a Música não inclui de um só lado, inclui em todas as direções. Ela é do ser humano, seja ele de qual raça, credo, ou cultura for.

## 12.2 RUMO À ALDEIA INDÍGENA... NOVA EXPERIÊNCIA FORMADORA

A decisão pela prática na Escola e Aldeia indígena foi tomada por todos em razão da curiosidade que havia entre eles, de conhecer como vivem os índios, em uma aldeia, fora de seu contexto original, mas ainda protegidos de certa forma. Escolhemos novo repertório. O processo de escolha foi bastante interessante.

*O que será que eles ouvem? Será que só ouvem as músicas indígenas? Não tenho nem ideia de onde começar. Outra coisa... como é que a gente se comporta lá? Vai que eu faça um sinal, um ato, alguma coisa que represente falta de respeito ou agressão pra eles, saber lá (NO, DI).*

*É a gente não sabe o que eles podem pensar. Será que falam a nossa língua? Como é que a gente vai se comunicar? Será que eles têm Música deles pra apresentar a nós? (NO, PA).*

*Tem aquela Música do Gabriel Pensador que fala sobre índio e tal. Quem sabe a gente pega aquela (NO, PG).*

*Gente, nada a ver. Eles são como nós. Deve ter tudo lá. Eles não vivem mais isolados, de tanga e dançando em rodas. Eu acho né? Quem sabe a gente pega Músicas da atualidade. São gurizada jovem na escola. Devem gostar de funck, sertanejo, estas músicas atuais (NO, PAR).*

Essas rodas de conversa foram imprescindíveis. Não foram moldados para nada. Discutiam entre eles e a minha participação acontecia naturalmente, como em uma conversa de amigos.

Optei por deixá-los colocar suas dúvidas, para depois esclarecer a eles como era, de fato, a realidade da aldeia e da escola. Esse mesmo esclarecimento, descrevo aqui aos leitores, para que conheçam um pouco da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental YVYRA' IJA TENONDÉ VERA MIRI – MBYA GUARANI.



A escola tem suas atividades dentro da aldeia localizada na Avenida Pedro Cezar Saccol, 900 – Distrito Industrial no município de Santa Maria sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Educação e possui sede em uma zona de extremo difícil acesso com estrada de chão, 6 km de distância da faixa mais próxima, em dias de chuva dificultando ainda mais o acesso.

Segundo relato de pessoas da aldeia, o grupo é oriundo de várias regiões do estado, vivendo muito tempo na BR 158 no caminho a São Sepé, onde montaram um pequeno acampamento com 8 famílias que ali sobreviviam inadequada e discretamente. Assim que agentes da Assistência Social do Município de Santa Maria foram acionados pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), ganharam as terras mencionadas acima. O Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2012, através de sua Coordenadoria Regional de Educação, juntamente com a FUNAI e prefeitura e a colaboração da comunidade indígena, assentou um prédio escolar em madeira no local e possibilitou o funcionamento administrativo do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2015, a escola foi transferida para um prédio de alvenaria doado pela SEDUC, dentro da aldeia e as instalações são ótimas.

O espaço físico já estava todo construído em ótimas condições de uso. Atualmente, há um total de 23 famílias na aldeia, sendo que 45 crianças e adolescentes estão frequentando a educação infantil e ensino fundamental regular de nove anos e 18 jovens e adultos estão frequentando a EJA na modalidade (T1, T2).

O nome da escola foi escolhido em homenagem ao Sr. Yvyra' IjáTenonde Vera Miri, líder espiritual nesta comunidade (já falecido) responsável pela revitalização das crenças culturais e espirituais.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental está organizada através de um corpo administrativo e docente. Os professores indígenas e não indígenas são contratados ou nomeados pela 8ª CRE. Há três professores que são índios (um deles, inclusive é o cacique da aldeia e tem dois filhos que estudam na escola, no sétimo ano do Ensino Fundamental e o outro no segundo ano do Ensino Médio).

Algumas características interessantes: Os educandos falam a língua MBYA GUARANI em casa, mas aprendem o português na escola. A principal atividade econômica das famílias é a produção de artesanato que é vendido nas feiras locais e no centro da cidade. As atividades sociais da aldeia estão muito presentes na Escola. Projetos e decisões exigem a participação da totalidade da comunidade. Logo, as decisões são tomadas nas reuniões comunitárias, na realização de mutirões e das assembleias.

Como assessora da Coordenadoria visitei inúmeras vezes esta escola, que, como mencionado anteriormente, tornou-se o centro da aldeia. Tudo acontece e gira em torno da escola. Os alunos usufruem dela e têm nela seu meio social, alguns pais da aldeia são professores ou funcionários, outros plantam e dão ou vendem os alimentos. Os eventos da aldeia são todos em torno deste ambiente, o qual agrega tudo e todos.

Os alunos vestem-se com roupas que lhes são doadas pelos não-índios e praticamente todos têm celular. Como lá não há internet, o celular funciona para escutar Músicas. No intervalo da escola, espalham-se e ouvem as Músicas difundidas pela mídia, especialmente, sertanejo e rock.

Novamente peço licença para contar um fato ocorrido em relação a esta escola. Na metade do ano letivo de 2017, antes de sequer imaginar que iria com meus alunos da UFSM, fui chamada pela diretora para fazer uma avaliação em duas alunas do terceiro ano do Ensino Fundamental, as quais a professora e a diretora achavam que tinham algum tipo de deficiência<sup>50</sup>. Conhecendo as alunas, reuni-as em uma sala e, com a ajuda do professor intérprete, fui lhes fazendo algumas perguntas, brincadeiras, jogos e não precisei fazer mais do que isso para compreender o que estava acontecendo: Elas não falam o português, apenas o Guarani, portanto, não compreendem nada do que lhes é comunicado em sala de aula. Falaram Guarani fluentemente entre si. No entanto, em decorrência dos professores da escola não falarem a língua Guarani, há influência no ensino e aprendizagem.

Enfim, dirigimo-nos à aldeia Guarani. Propusemo-nos a estarmos abertos, simplesmente cantar, tocar e ouvi-los. Novamente percebemos que estávamos indo buscar sermos incluídos, pelo menos naquele curto período, em sua rotina e participarmos brevemente de sua realidade, sem pretensão.

*Reunimo-nos na UFSM e novamente nos dirigimos em 6 carros. Dessa vez, foram todos e o PG teve uma participação bastante ativa. No caminho em direção à aldeia, no carro em que eu estava dirigindo, foram comigo os alunos PW, PDI, PJE, PA. PDI disse que estava com fome. Então, paramos na BR e compramos um saco de goiaba. Então, iniciaram uma discussão que precisei gravar. Meus meninos são demais (ND, Juliane, 20/11/2017).*

---

<sup>50</sup> Reitero que a equipe diretiva e o quadro de professores fazem um trabalho de excelência. A maior dificuldade encontrada está no encontro das duas línguas.

Esse diálogo mencionado em meu diário referia-se à preservação da cultura, o qual descrevo a seguir, de onde iniciei a gravação:

*Por isso você dá esse incentivo, você incentiva elas a quererem manter uma cultura viva, você incentiva elas mostrando como é importante, como tem pontos legais (NO, PDI).*

*Acho que a gente tá concordando, mas só que de formas diferentes. O que eu tô dizendo é que tu não precisa colocar pontos determinados, colocar burocracia em como funcionar a preservação da cultura. Eu tô dizendo que isso naturalmente vai acontecer de qualquer jeito (NO, PJE).*

*Não sei te entendi. Eu tô concordando contigo (NO, PDI).*

*Por exemplo, por mais que, como posso dizer, de certa forma tu tá dizendo que é bom pra pessoa que tem raiz nessa cultura como, por exemplo, tu falou dos negros, eles vão gostar da cultura afro. Eu vejo as pessoas não como etnia, as pessoas antes de serem negras ou brancas são humanas e eu não tô nem aí se eu sou indiano ou não, cara, eu gosto de cultura indiana sabe? Então de certa forma influenciando as pessoas ao meu redor falando sobre cultura indiana, preservando essa cultura (NO, PJE).*

*Mas aí o que que é o teu preservar a cultura indiana, tu conhecer a cultura indiana, é tu escutar uma Música indiana? É o que? É que existe uma diferença entre a pessoa que ela vive uma cultura, da pessoa que conhece uma cultura, que nem eu dizer que eu sou um entusiasta da cultura japonesa, que eu gosto muito da cultura japonesa, mas eu não vivo a cultura japonesa, eu não tô mantendo ela viva porque eu conheço (NO, PDI).*

*Sim, eu só não faço isso porque eu não tenho capacidade, mas uma das coisas que eu gostaria de fazer é ter o poder aquisitivo pra comprar vários instrumentos indianos, eu iria fazer um álbum só da cultura indiana (NO, PJE).*

*Mas eu acho que isso tu tá copiando de uma cultura entendeu? Aí não é se apropriar de uma cultura (NO, PW).*

*Assim se apropriar de uma cultura eu acho meio f.. cara. Eu sabia que ia chegar em algum momento que iam falar de apropriação de cultura (NO, PA).*

*Mas quando tu tá falando de se apropriar da cultura não quer dizer que tu tá roubando alguma coisa entendeu? Mas tu não é daquela cultura, tu tá usufruindo de coisas daquela cultura, ou seja, tu está te apropriando daquela cultura (NO, PW).*

*Ai eu já discordo, não sei se seria interessante a gente entrar neste papo de apropriação cultural porque eu não sei se a gente tem, aliás, eu não sei não, eu não acho que a gente tem propriedade para discutir sobre essa questão da apropriação cultural. No entanto, o que eu queria ressaltar sobre a questão de tu comprar instrumento pra ti fazer um álbum de música abre aspas indiana, fecha aspas, seria que... isso seria realmente Música indiana? Ou seria a tua Música com instrumentos indianos. A tua Música baseada na experiência da música indiana que você escutou? (NO, PDI).*

*Eu faria o estudo apropriado, na base do que já tenho, do pouco que eu conheço Música indiana, eu faria um estudo sério da Música indiana e tentaria fazer algo bastante fiel (NO, PJE).*

*Oh PDI, bom, ele não sendo indiano nativo tá... ele saindo daqui e indo morar na Índia e vivenciando a cultura indiana, por experiência, ficando lá e compondo isso, fazendo um trabalho em cima dessa cultura estando dentro dela ou voltando pra cá, mas tendo vivenciado, então seria a mesma coisa que um indiano nativo fazer um álbum, por exemplo, sobre Música indiana? Seria a mesma coisa? Então, já que tu diz que o que diferencia o PJE de uma pessoa que nasceu na Índia seria o fato dele não estar no meio dessa cultura, não ter vivenciado isso. Ou tu acha que é algo que vem desde o nascimento, entendeu? (NO, PA).*

*Eu não acho que seja algo que vem desde o nascimento (NO, PDI).*

*Por que eu não nasci com sangue indiano eu tô bloqueado dessa cultura? (NO, PJE).*

*Eu não acho que tenha a ver com isso, mas com certeza se tu viver no meio de uma cultura e experienciar ela no dia a dia é completamente diferente de você ler uma coisa, do que você ver vídeos sobre... sabe... é diferente. Viver uma cultura é que nem teoria e prática, tem muita coisa que a gente assim, a gente extrapola, que a gente imagina, eu vejo isso muito na questão emocional, amorosa. Muitas vezes você vê uma situação acontecendo com uma pessoa e você pensa, mas é óbvio que isso deve ser feito, isso é a coisa*

*mais racional, é simples, aquela pessoa tá te enganando ou isso e aquilo. Mas aí quando você vai viver essa experiência, quando ela é aplicada em você, você vê que você tem uma relação completamente diferente da reação que você achou que teria quando tava querendo ajudar uma pessoa ou quando tava pensando sobre essa situação. Porque você está experienciando ela (NO, PDI).*

*Sem querer acabei interrompendo a conversa, porque estávamos passando em frente ao shopping novo de Santa Maria e fiz uma pergunta a respeito. Passamos a conversar sobre isso, a seguir sobre moradia e a frase dita pelo PA, reflete o que resumimos: A gente fez uma mistura de conversa, parece conversa de maconheiro cara (ND, Juliane, 30/11/2017).*

Ressalto que esta conversa iniciou em razão da nossa ida à aldeia indígena, quando começamos a falar a respeito da importância de se conservar uma cultura.

Em relação ao que foi narrado nesta conversa dos alunos, lembrei-me de aulas realizadas no Mestrado sobre Multiculturalismo e Intercultura e fui à busca dos textos que estudamos. Neles, encontrei a ideia que já nutria a respeito da discussão dos alunos.

Compreendo que nossa sociedade é permeada pelo encontro, a interação das mais diversas culturas. Conforme Fleuri (2003, p. 142):

*A perspectiva intercultural reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos. E isto coloca um problema de conhecimento: como entender logicamente esta relação de unidade e pluralidade? Cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes. A relação entre diferentes sujeitos constitui um novo contexto intercultural.*

Essa constatação do autor remete-me ao capítulo a respeito de experiência em que trago a concepção de que experiência é o que me passa, me transforma, me modifica (LARROSA, 2002). Assim, tudo depende das experiências vividas, do que se internalizou a respeito da cultura e a forma como lido com essas experiências e as transformo em estilo de vida. Então, há a interação de culturas em minha identidade que é o que caracteriza um indivíduo perante a sociedade, mas tende a construir-se através de estratégias dos indivíduos.

As relações entre culturas diferentes não são lineares e nem polarizadas, mas transversais e os diferentes contextos produzem significados híbridos. As ações dos sujeitos deixam de ter apenas um significado para adquirirem simultaneamente

múltiplos significados. Neste sentido, o respeito à diversidade cultural e às construções que cada indivíduo faz em seu eu vem eliminar preconceitos e estereótipos construídos historicamente, procurando formar uma sociedade alicerçada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças.

Cabe aqui a ressalva de que vivemos em um país com uma riqueza de mistura de etnias, costumes, valores e modo de vida. Daí advém um indivíduo que não é branco nem índio ou negro, mas que é simplesmente brasileiro. Filhos desse hibridismo e tendo como característica acolher diversas culturas, nós, brasileiros, somos exemplo das possibilidades de incorporar e revestir-nos das culturas que nos tocam. O importante é que se possa conviver em harmonia.

Após esta abertura para a discussão a respeito do diálogo dos alunos, o qual considero de extrema relevância e contribuição para este trabalho, retorno à narrativa de nossa chegada à escola.

*Ao chegarmos, a diretora nos acolheu com muito entusiasmo. Percorremos as salas para que os alunos conhecessem a escola, e a diretora nos mostrou onde era a aldeia (a qual passamos de carro no final da visita). Impressionou-nos que a escola é o centro de tudo na aldeia. Fomos levados ao refeitório, lugar onde realizam suas reuniões e eventos. Sentamos em mesas, cadeiras e queríamos formar uma roda, para que entendessem que estávamos ali para um momento de Música pela Música, por deleite. Após a apresentação de todos, explicamos os instrumentos que havíamos levado (violão, escaleta, bumbo, chocalhos, flauta doce e transversa e ukelele). Os alunos da aldeia estavam acompanhados dos professores índios e não-índios. Eram 26 alunos, do primeiro ano do EF ao terceiro ano do EM. Todos em círculo, expliquei quem éramos e o que estávamos fazendo ali e se eles aceitavam ouvir nossa Música. Manifestaram-se positivamente e então começamos a tocar músicas que havíamos preparado (Asa Branca, Carinhoso, Cachimbo da Paz, Trem das Onze, Canto Alegretense, Além do Horizonte, 50 reais, no dia do seu casamento). A sua participação ficou restrita às duas últimas músicas e então percebemos que tinham muito acesso às músicas midiáticas (ND, Juliane, 30/11/2017).*

As crianças, os jovens, todos acompanharam as músicas da atualidade e nós seguimos tocando o que eles iam nos pedindo. Pensamos, em meio a essa apresentação, em dialogar com eles. Dentre os registros de nossas conversas, gostaria de descrever o diálogo que mantivemos com o cacique:

*A gente gostaria de saber se vocês todos falam o Guarani e o português? (NO, PC).*

*As crianças ainda não sabem muito o português porque em casa só falam o Guarani, com a família né? Então, na escola eles precisa aprende o português. Os maiores já sabem né? (Cacique).*

*Vocês têm acesso à tecnologia aqui? O que vocês permitem ou não permitem que se traga de outras culturas pra de vocês? (NO, PDI).*

*Eu sou cacique e procuro, com os pais da aldeia, conservar um pouco da cultura. Mas aqui não tem que não pode. A gente só não deixa algumas músicas que tem palavras que tem que cuidar. Mas nas casa tem tudo, vocês podem ver lá na aldeia depois. Tem gente que tem TV, tem geladeira, fogão. Não é todo mundo, mas tem gente que tem (Cacique).*

*O que vocês fazem, por exemplo, pra cultivar a cultura de vocês... por exemplo vocês plantam, fazem algum dia especial assim... (NO, PC).*

*Tem alguns que tem horta nas casa. A gente planta junto em uma horta, mas a gente compra o que come. Fica ruim porque é longe do comércio aqui né? Mas vai de vez em quando e compra o que precisa. Mas aqui a gente ficou longe de tudo. Não tem nem como vender nosso artesanato. Aí a gente tem que ir no Calçadão pra vender nossas coisas, porque não tem como sobreviver se não vende. Mas é muito longe, muito longe. Quem vai fica dias lá. Dorme no chão, come o que dá pra trazer dinheiro. Mas da nossa cultura os pais em casa procuram falar nossa história e o que nosso povo foi. Mas vocês podem ver os jovens não querem muito as nossas coisas. Eles já têm celular e tudo. Eu tenho dois filhos. Estudam aqui. Eles já sabem o que querem e como querem. Mas a gente procura falar da nossa cultura (Cacique).*

*E a Música... vocês fazem Música aqui na aldeia? (NO, PA).*

*A nossa Música é diferente da de vocês. Nós fizemos Música só com instrumento de tambor e o violão. Mas a afinação do nosso violão é diferente da afinação de vocês. Até pra nós o violão pode ter menos cordas porque só serve pra dar a base pros tambores. Não sei se eles querem apresentar, eles sabem algumas músicas nossas, porque a gente canta junto, senta em roda nas família e ensina Música do nosso povo. Vocês querem apresentar? (Cacique).*

Muito timidamente, orientadas pela diretora e pelo cacique, algumas crianças e adolescentes meninas foram se posicionando no meio da roda e apresentaram uma Música de sua cultura. Muito lindo! Eles impressionados com a beleza de instrumentos e vozes que de nós saíam e nós impressionados com a beleza da originalidade e pureza no cultivo de suas raízes.

O Cacique, antes de encerrarmos, fez uma colocação muito interessante:

*Sabe o que nós não entende? Como vocês fazem pra sair tudo junto assim. A gente não sabe o que toca o que, porque o som sai junto, bonito, parece que sai tudo de um lugar só. Entende? A gente não sabe como faz isso (Cacique).*

Explicamos que havia um sistema de notações musicais e cada instrumento saía um tipo de som. Tocamos os instrumentos individualizados novamente. Assim, seguindo as mesmas notações, cada um, com os diferentes sons do instrumento e inventando arranjos, contribuía para a Música ficar bonita.

Ao explicarmos isso nos damos conta: executar Música é o maior exemplo de inclusão, acolhimento e respeito às diferenças e às potencialidades individuais para o bem coletivo. Estamos há tempos nos incluindo e não havíamos percebido. Obrigada Cacique!

Ao encerrarmos, os alunos vieram até nós, alguns pegaram os instrumentos, outros conversaram sobre Música. O Cacique me pediu ajuda para implantar aulas de Música na escola e se eu não tinha um violão pra lhes doar (O violão foi entregue para a aldeia no início do ano letivo de 2018).

No entanto, lá fora é que ocorria algo que foi realmente tocante. A PDF, única menina dos alunos da UFSM, foi rodeada pelas meninas da aldeia, seja lá qual fosse sua idade. Acredito que tenham visto nela a personificação do que queriam ser.

*PDF linda, amada, cabelos longos, olhos verdes, pele branca, tocando violão e cantando com uma voz igualmente linda. Tiraram fotos com ela, abraçaram. E em uma outra ida minha à aldeia para lhes presentear o violão, as meninas perguntavam da PDF (ND, Juliane, 30/11/2017).*

Personificação do “desenho universal de perfeição humana” plantado na cabeça das meninas da aldeia. Uma menina linda, branca, que é uma superstar. Veio-me, neste instante, à mente, um documentário da BNCC (Doll Test- Os efeitos do racismo em crianças), em que se colocam duas bonecas na frente de meninas brancas e negras. Perguntas são feitas às meninas, como: Qual boneca é a mais bela,



a mais chata, a mais agradável, dentre outras. Impressionante que ambas, as negras e as brancas escolhem para personificar as coisas boas, as bonecas brancas e o ruim, as bonecas negras. Essa representação do ideal, da perfeição, de um desenho universal humano padrão de perfeição, esteve diante dos nossos olhos também nesta experiência, ao ver a admiração com que trataram a PDF<sup>51</sup>.

Vimos embora cheios de aprendizados e gratidão. Aprendizados de ordens culturais, musicais, humanas, inclusivos. Fomos arrebatados por uma cultura linda que nos possibilitou tantos questionamentos e respostas. Esta pequena intervenção nos apontou a gama de possibilidades de formas de inclusão a partir da Música. A mim, um questionamento ficou latente a partir dos relatos do Cacique: os índios tiveram assegurado seu direito a terra. Usufruindo deste direito, a sociedade os segregou ao espaço destas terras. Sem condições de sobrevivência, precisaram se excluir de suas terras e forçar a sua inclusão na sociedade. A sociedade, por sua vez, a fim de lhes garantir seus direitos, novamente os segrega em outras terras.

Outro grande questionamento que fica é: Do ponto onde estão, encharcados da cultura dos não-índios, há como negar o que experimentaram desta cultura e restringir-se à sua? Como estancar o extermínio de sua cultura? O que significa ter qualidade de vida? O que é prioridade? Não tenho respostas finitas, mas acredito que os estragos já foram feitos e possivelmente sejam irreversíveis. Há de se pensar em ações que prevejam o cuidado com o que restou e com o que há de vir.

Por fim, fica visível também, nesta intervenção, que a Música promove a inclusão, o acolhimento, a troca e o respeito. Mas lembremo-nos: ela não é mágica, pois tudo depende do indivíduo que está neste processo.

---

<sup>51</sup> Que prometeu a elas retornar para realizar um projeto com elas.

### 13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos que escrevem um trabalho científico extenso sabem, que quando chegamos às considerações finais, nosso fôlego já não é mais o mesmo de quando iniciamos. Ou seja, foram tantos passos, caminhos e chega-se ao final do percurso, extenuado. No entanto, posso afirmar que, dessa vez, sinto diferente. Teço estas considerações finais com o sentimento de dever cumprido, de trabalho realizado.

Minha tese abraçou causas e discorre de temas, problemas, sentimentos, caminhos, que não estavam planejados previamente. Por esta razão só, sinto que caminhei bem, cheguei feliz. Nunca quis que o projeto e o trabalho final fossem receitas de inclusão a partir da Música, mas que fosse um arcabouço teórico e prático para discussões, reflexões, problematizações, novos olhares.

Caminhei com vinte e cinco pessoas e tenho certeza de que nos demos as mãos, construímos um caminhar para si com os outros. Acredito que, por esta razão, não é difícil chegar até aqui e descrever as considerações finais deste trabalho que é, sem dúvida, um dos grandes “momentos charneiras” em minha vida.

Associado a isso, a possibilidade de me trazer na pesquisa, como participante, formadora que está em processo, junto aos participantes da pesquisa, com fragmentos de minha história, de minha vida, unidos aos fragmentos de vida dos participantes norteou meu processo de escrita e possibilitou maior confiança no que estava construindo.

Neste trabalho, dialoguei com muitos autores. Este diálogo trouxe-me maior segurança no que afirmava e a possibilidade de leituras diversificadas que não estavam nos meus planos, mas devido à extensão do que trabalhamos em aula, precisei pesquisar em outras direções, interiorizar novos conceitos, concepções, conforme as demandas dos temas abordados exigiam.

Reitero que quase não tive pernas para tantos assuntos e para “encruzilhar” tantos dados, tantas riquezas. No entanto, mencionei na metodologia apresentada da pesquisa-formação que, contrapondo o que minha autora base defende, eu não conseguia ver esta pesquisa dentro de níveis, caixas, presa a um formato de análise, sendo que a pesquisa-formação é justamente o caminhar para si com os outros e por isso é uma incógnita. A proposta é caminhar, mas a direção é desconhecida, até que se comece a caminhar. Confesso que a criação do “encruzilhar caminhos” me libertou

na construção desta tese, pois pude ser fiel ao que os alunos me trouxeram, sem julgamentos, sem categorias que sobrepusessem dados, mas deixando que suas formas de ser e estar na pesquisa-formação, definisse os rumos tanto das aulas, quanto desta escrita.

Desde o princípio, deixei claro que não gostaria de tratar aqui da inclusão apenas do público-alvo da Educação Especial, mas do direito de todos de serem respeitados em suas diferenças e ver nela uma potência para crescer. Neste sentido, a tese tomou rumos maiores, discutindo questões fortes e muito decisivas para a concretização do paradigma inclusivo na sociedade. Discutimos religião, gênero e sexualidade, racismo, preconceito por culturas desconhecidas como a indígena e as diversas dos refugiados do mundo, discriminação por condições financeiras, exclusão de pessoas com transtornos mentais, bem como com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Fomos longe, realmente.

Descobrimos juntos, que existem coisas que se desdobram igualmente em todos nós, mas mesmo assim nos constituem em seres diferentes. Vimo-nos, em nossa personalidade, estudando nossos temperamentos e percebendo que todos nós os temos, mas a configuração em cada um de nós nos faz diferentes. Isso se traduz também em nosso desenvolvimento e nos níveis de leitura e escrita. Todos nós temos os três aspectos do desenvolvimento (cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor) e todos nós passamos pelos níveis da psicogênese da leitura e escrita. No entanto, cada indivíduo tem seu processo, seu tempo e ritmo de avanço.

Associado a isso, vimo-nos imersos na exclusão, machucados, magoados, feridos. Fomos/somos alvos da exclusão sob diversas formas: na família, no mercado de trabalho, na sexualidade, na sociedade, nas relações que temos, nas diversões. Não há fórmulas para sabermos quando e como seremos excluídos. Basta que alguém considere suas concepções e atitudes majoritárias, prioritárias, inquestionavelmente certas, para que nos subjugue à sua crença de verdade e correção.

Crescemos muito com a diversidade que tivemos no grupo e nas visitas que fizemos. Pudemos ser incluídos em situações em que, pretensiosamente, a sociedade chama de excluídos, à margem. Pois nós fomos incluídos, por pouco tempo, mas fomos nestes espaços de pessoas segregadas. E o que descobrimos? Descobrimos que nestes lugares, há acolhimento, partilha, aconchego, objetivos comuns,

amorosidade, cuidados de si e dos outros, confiança, inclusão. Nestes lugares não sentem a exclusão que sentem fora dali. Nestes lugares, encontraram suas referências, suas raízes e são respeitados em suas diferenças, potencialidades e necessidades, sem julgamento, mas por respeito e amor. Portanto, lugares segregados da sociedade que promovem a inclusão dos seus dentro do seu espaço.

Desde o princípio desta pesquisa, o que se pretendia era que se constituísse um grupo de formação que fosse dispositivo de experiências formativas inclusivas a partir do entrelaçamento com a Música. Encerrar esta tese com a certeza de que este objetivo foi científica e humanamente cumprido é a minha maior recompensa. Não pela satisfação de ter cumprido com um objetivo proposto, mas pela certeza de que estas experiências formativas mudaram percursos de vida, formas de ser, estar, ver, conceber e incluir.

O que vivemos nos ensaios, nas aulas, foi extremamente marcante em vários sentidos: suas discussões, sua maturidade, seu discernimento, sua necessidade de ser ouvido e visto, sua inteligência e criatividade, amorosidade uns com os outros, respeito.

Além disso, impressionou-me sua relação com a Música. Um cuidado com o que fazem dela e com ela. Amor pelo que fazem, que transcende suas falas, está em seus corações e chega a suas ações. Os alunos que comigo percorreram este caminho acariciam a Música, tocam nela com preciosidade e zelo. Fizeram de nossos ensaios pequenas obras de criatividade, expressão e excelência nas execuções. Jamais se permitiram sair para uma intervenção sem preparação, preocupação em levar o melhor para quem os ouve e contribuir para que tivessem Música sentida, vivida.

A Música como área do conhecimento, linguagem e expressão, arte que potencializa o desenvolvimento humano, torna-se mediadora de práticas inclusivas em vários âmbitos e enfoques. Além de agregar por sua estética, não separa por gostos, mas possibilita a inclusão de todos em sua forma de expressão musical. Medeia as possibilidades de trabalhar a inclusão de pessoas diferentes por ter como princípio o respeito às diferenças de quem aprecia, executa, compõe, enfim, está em contato com o fazer, ouvir e saber musical. Ela está para todos e é um constructo humano de suma importância na efetivação das relações humanas, linguagens e respeito a todos. Não por sua utilidade, mas simplesmente por ser Música.

Além disso, o encontro que tivemos foi possibilitado pelo que nos uniu: Música. Esse é o elemento-chave, o interesse a nos agregar. Portanto, foi a Música que nos incluiu na vida uns dos outros. Outro enfoque inclusivo que a Música possibilitou neste trabalho.

Encerro minhas considerações afirmando que este trabalho é resultado de duas grandes paixões que tocam minha alma, coração e mente: a Música e a inclusão. Em minha vida, elas sempre andaram juntas e nunca foi difícil, para mim, perceber o que uma representa como potência para a outra. A Música ganha com a Inclusão no sentido pedagógico, humano, em colaboração, composição, execução, parcerias, técnico. A inclusão ganha com a Música, pois esta potencializa processos inclusivos, sempre reiterando que a inclusão é um paradigma, um processo que ocorre de dentro para fora e não ao contrário. Ninguém constrói a inclusão nos outros. Mas se pode mediar, construir, refletir, potencializar. Mas o pensar e o agir inclusivo, vem de dentro e depende de cada um.

Ao final de toda esta escrita, não percebo que o caminho aqui percorrido tenha se encerrado, pois me conduziram a novas encruzilhadas, novos questionamentos que me incomodam, desacomodam, tais quais: Que possibilidades de encontrar com estes alunos em anos posteriores e conhecer a respeito da repercussão desta experiência em seus dias? Como expandir estas discussões para que outras pessoas possam compreender que a parceria Música e Inclusão além de potencializar o desenvolvimento humano também traz contribuições sociais, humanas, científicas e de conhecimento? O que esperar deste trabalho depois de encerrado?

Confesso que esta etapa encerrada traz uma nostalgia do que passou e não volta, por ter sido muito bom. No entanto, a perspectiva de que o novo também trará novos conhecimentos, experiências, parcerias, caminhos, passos, percursos, encruzilhadas, fazem-me querer sempre caminhar... um constante caminhar para si, com os outros.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: EDUNEB. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. v. 1 Tomo I, 2012.
- ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ALMEIDA, J. **Quando em dois somos muitos**: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 55-70.
- ARAÚJO, G. D. R. **(Re) Construções na formação musical de professores unidocentes**: Trilhando caminhos. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- ARAÚJO, L. A. **Em busca de um conceito de pessoas com deficiência**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2007.
- ASNIS, V. P. **Relações entre habilidades musicais e habilidades pessoais em pessoas com Síndrome de Williams**: perspectivas e limitações. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- AZENHA, M. da G. A evolução da criança. In: AZENHA, M. da G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1995.
- BARBOSA, A. M. Ver, fazer, contextualizar. **Revista Viver - mente e cérebro**, v. 6, p. 16-21. (Coleção Memória da Pedagogia). Rio de Janeiro/São Paulo, 2006.
- BARBOSA, D. M.; GUIZZO, B. S. Gênero e Sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**, Canoas, n. 12, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/1049>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- BARRETT, M.; STAUFFER, S. **Narrative inquiry in music education**: Troubling and Certainty. London: Springer. *Narrative Inquiry in Music education: Toward Resonantwork*, Cap. 2, p. 19-29. 2009.
- BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 340 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. I. Trad. ROUANET, Sergio Paulo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 197-221.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BINET, A. **A alma e o corpo**. Lisboa: Bertrand, 1909.

BOLÍVAR, A. Metodologia de La investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 79-109.

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. 233 p. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Do toque ao som: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 280 p. Tese (Tese de Doutorado)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BOZZETTO, A. **Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra**. 2012. 295 p. Tese (Doutorado em Música)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Caó, 7716/1989**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm)>. Acesso em: 09 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº9394/1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9459/1997**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9459.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm). Acesso em: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências, 2002.

\_\_\_\_\_. **Brasil sem homofobia**. Programa de combate à violência e à discriminação LGBT e de promoção da cidadania Homossexual. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a LDB a respeito da obrigatoriedade do ensino de Música. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 948/2008**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/Zarquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288/2010**. Estatuto da igualdade racial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_. MEC; CNE, CEB. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Resolução CEB-CNE**, n. 01, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.976/2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: Acesso em: 1 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146/2015**. Estatuto da Pessoa com deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 dez. 2017.

BRITO, M. P. **Educação Especial entre o clínico e o escolar**: em busca da terceira margem. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRITO, T. A. **Educação Musical**: uma caixa de música. 2003. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 07-22.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTI, F. M. B. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo**. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática. 1997. p. 19-53.

CONCEITO. **Conceito de formação**, 16 de junho de 2011. Disponível em: <http://conceito.de/formacao#ixzz4MtiwTWPh>. Acesso em: 18 abr. 2018.



CORRÊA, J. R. **Construindo experiências musicais e pedagógico-musicais em grupo: Experiências formativas na Educação Especial**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DALLABRIDA, I. C.; PENDEZA, D. Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, 2016.

DEL-BEN, L.; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-13.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006.

\_\_\_\_\_. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DIAS, C. M. S. Narrativa em processos de pesquisa e formação: escrevendo ... juntando pedacinhos, reconstruindo trajetórias. In: PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. (Coleção Pesquisa (Auto)Biografia & Educação). Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 221-236.

DINIZ-PEREIRA, J. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. **Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

DROGOMIRECK, V. C. **Educação musical inclusiva – um estudo dos dados do Projeto Arte Inclusão, do Centro de Educação Profissional em Artes Baliseu França (CEPABF)**. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005. p. 216. qual ano certo?.

ENRICONE, D. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na Educação Superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

FANTINI, R. F. S. **Educação musical e a promoção do letramento emergente de crianças em risco psicossocial**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Musical e Letramento Emergente: possibilidades para crianças do primeiro ano da Educação Básica**. 2018. 156 p. Tese (Doutorado em Educação Especial)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FANTINI, R. F. S.; JOLY, I. Z. L.; ROSE, T. M. S. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, 2016.

FERNANDES, J. **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, n. 16, p. 95-111, mar. 2007.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. (Coleção Questões da Nossa Época) São Paulo: Cortez, v. 14, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FERRY, G. **Pedagogia de La formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FINCK, R. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FRAGOSO, D. Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 38, 2017.

FREITAS, F. A. Unidade-fragmento: linguagem, percepção e realidade na obra de Walter Benjamin. **Caderno Walter Benjamin**. n. 7, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://gewebe.com.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, R. M. C. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, 1983.

GIESTEIRA, A. C.; ZATTERA, P. G. La enseñanza de La Musicografía Braille: consideraciones sobre La importancia de la escritura musical en Braille y La transcripción de materiales didácticos. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34, 2015.

GLAS, N. **Temperamentos: a face revela a pessoa.** Arte Médica Ampliada, v. 33, n. 1, jan./mar. 2013.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro.** Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em: 20 maio 2016.

GODOY, A. A. Arte jornada para as estrelas. In: CONGRESSO NACIONAL DE ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARA TODOS. **Anais...** 5. ed. Brasília, 2000.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino de Música – Propostas para pensar e agir em sala de aula.** Editora Moderna, 2003.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança, educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HIROTSU, A. **A música como instrumento de mediação no desenvolvimento de alunos com deficiência mental.** 2008. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2008.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de história de vida.** Educação. Porto Alegre: Cortez, a. XXX, n. 3, p. 413-438, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EdipucRS, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Paulus, 2010b.

JOVINI, F. A. D. **Estudantes com deficiência intelectual em bandas marciais de escolas regulares: valorização da diversidade.** 2014. 169 p. Dissertação (Mestrado não publicada)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

JÚNIOR, D. K.; SCHAMBECK, R. F. Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, 2017.

KOELLREUTTER, H. J. O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais; uma nova proposta de ensino musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2. ed. 1985, São João del Rei. **Anais...** São João del Rei, 1985.

KOGA, F. O. **Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, 2017.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógicomusical. Trad. Jusamara Souza. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16-17, p. 51-72, abr./nov. 2000.

KUNTZE, V. L. **A relação do surdo com a música: representações sociais**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LARROSA, J. B. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 21-28, jan./mar. 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre a lição. In: LARROSA, J. B. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 139-146.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, A. L. **Ser docente universitário – professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 195 p. Tese (Doutorado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 63-68, set. 2008.

\_\_\_\_\_. Entre Conchas e Retalhos: Conversa com Docentes universitários professores de instrumento. In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: TOMO editora, 2013a. p. 107-127.

\_\_\_\_\_. Improvisando sobre um tema de Larrosa: diário de aula numa disciplina sobre “narrativas de si” na pesquisa em educação musical. **Educere e Educare Revista de Educação**, Cascavel: UNIOESTE, Dossiê Imaginário e Educação, v. 8, n. 16, p. 479-497, jul./dez. 2013b.

LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, v. 1, p. 11-29, 2013.

LOURO, V. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas / Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São Paulo: Estúdio dois, 2007.

\_\_\_\_\_. **Arte e responsabilidade social.** Santo André: TDT Artes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Arte e responsabilidade social:** inclusão pelo teatro e pela música. Ed. TDT Artes, 2010. p. 131.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Ed. Som, 2012. p. 296.

LOURO, V.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.

LOURO, V.; ZANK, S. **Arte e inclusão educacional.** São Paulo: Ed. Didática Paulista, 2007.

MACE, R. et al. Accessible environments: toward universal design. In: PRIESER, W. E.; VISCHER, J. C.; WHITE, E. T. (Ed.). **Innovation by design.** New York: Van Nostrand Reinhold, 1990. p. 187-219.

MACHADO, P. B. **Lugar Aberto Para os Amigos:** A Música Como Construção de Uma Identidade Cultural na Visão do Documentário, 2015. 93 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado em música)– Universidade Federal de Campinas, Campinas, SP.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. (Coleção cotidiano escolar), São Paulo: Moderna, 2004.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE DOENÇAS MENTAIS V. Porto Alegre: Artmed, p. 948, 2015.

MELO, I. S. C. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN:** Questões de acessibilidades curriculares. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MELO, M. W. S. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula.** 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

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

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: 14. ed. 2008, Porto Alegre, RS. didática e formação de professores. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD-ROM.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: MOITA, M. C. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, p. 11-139, 1992.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORALES, D. S. **Música na docência de educadoras especiais**: um estudo em escolas de Santa Maria/RS. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MUNHÓZ, M. A. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com síndrome de Down**. 2003. 127 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, v. 5, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 13 jan. 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. (Coleção Temas de Educação, 39). Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, L. A. C. **O deficiente visual em contato com a música**. 2013. Página. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, M. O. **A perspectiva da cultura visual**: O endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais. Publicado nos anais da ANPAP, 2009.

OLIVEIRA, V. F. A escrita como dispositivo na formação de professores. **Revista Educarnos**, n. 3, p. 65-81, set. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação, Pedagogia, Educação... Pensando a partir de outros lugares. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). **Diferença, cultura e educação**, Porto Alegre: Sulina, p. 345-354, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio-ago. 2011.

ONU. **Resolução 45/91**, de 14 de dezembro de 1990.

OSORIO, L. C. **Psicologia grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OTA, R. **A inclusão de um aluno cego em aulas de música: relatos e observações**, 2010 11 f. Dissertação (Mestrado em Música). UEM. 2010.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. T. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PARECER CEED. 545/2015. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Sistema Estadual de Ensino. p. 36, 2015. Disponível em: [http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1438180324\\_pare\\_0545.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1438180324_pare_0545.pdf). Acesso em: 23 maio 2018.

PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-58.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PINTO, G. F. S. **Ensino da Educação Musical no Ensino Básico**: Relatório final da prática de ensino supervisionada. 2011. 171 p. Dissertação (Mestrado não publicada)– Escola Superior de Educação, Castelo Branco, 2011.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão**: do moralismo abstrato à ética real. In: Cenp, São Paulo, 2004. Disponível em: [http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape\\_new/cape\\_arquivos/eventos1.asp.htm](http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp.htm). Acesso em: DIA out. 2016.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025**: Uma Abordagem Exploratória, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ANTONIO FRANCISCO LISBOA. Disponível na escola, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL YVYRA'ÍJA TENONDÉ VERA MIRI – MBYA GUARANI. Disponível na escola, 2017.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira**: A Fazenda do Rosário e a Educação pelo trabalho dos Meninos Excepcionais de 1940 a 1948. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2405/1178.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 jan. 2017.

RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, 2012.

RECK, A. M. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

\_\_\_\_\_. **Narrativas religiosas no ensino superior em música: Uma abordagem (auto) Biográfica**. 2017. 206 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RIBAS, M. G. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, J. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p. 213-236.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 56 de 15 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/403>. Acesso em: 08 fev. 2017.

RODRIGUES, M. I. **As ideias pedagógico-musicais de Shinichi Suzuki e sua aplicação na educação inclusiva**. 2012. PG. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTO, L. A. A. E. **O comportamento de crianças com transtorno do espectro autístico no contexto da Educação Musical-estudo de caso**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Desenvolvimento)– Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, Brasília, a. 1, n. 1, p. 19-24, out. 2005.

SCHAMBECK, R. F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, 2016.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

\_\_\_\_\_. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. In: **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, 2012.

SOUZA, C. S. L. de. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, J. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no Ensino Superior de Música. In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, v. 1, p. 11-29.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e ação docente: da medicina a educação**. 2009. 240 p. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



TORRES, M. C. A. R. **Identidades musicais de alunas da pedagogia: Músicas, memórias e mídia.** 2003. 176 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRESOLDI, M. E. **Agora, Sim, O Sol É Para Todos:** a inclusão e a música no município de Cachoeirinha/RS. 2008. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Político Pedagógico Bacharelado de Música e Tecnologia.** 2011. Disponível em: <http://www.musica.ufsm.br/>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música UFSM.** 2011. Disponível em: <http://www.musica.ufsm.br/>. Acesso em: 20 set. 2015.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006**

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas:** problemas de psicologia geral. Madrid: Rogar. Fuenlabrada, 1982.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.