

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mara Eloisa Tresoldi

**AGORA, SIM, O SOL É PARA TODOS:
a inclusão e a música no município de Cachoeirinha (RS)**



Porto Alegre

2008

Mara Eloisa Tresoldi

**AGORA, SIM, O SOL É PARA TODOS:
a inclusão e a música no município de Cachoeirinha (RS)**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg

Linha de Pesquisa: Personalidade, Cultura,
Psicanálise e Educação

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T798a Tresoldi, Mara Eloisa

Agora, sim, o sol é para todos: a inclusão e a música no município de Cachoeirinha (RS) [manuscrito] / Mara Eloisa Tresoldi; orientadora: Maria Netrovsky Folberg. – Porto Alegre, 2008.

50 f. + Anexos + Apêndices.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Inclusão escolar. 2. Educação musical. 3. Ensino público municipal – Cachoeirinha (RS). 4. Psicanálise. I. Folberg, Maria Netrovsky. II. Título.

CDU – **78:376.046.3**



Homenagem ao Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Um grande professor que, na fala, no olhar e nas discussões promovidas nos momentos de estudo, sempre me incentivou a buscar, cada vez mais, um “fazer inclusivo”.

“Podemos sonhar, defender uma utopia, estabelecer metas que signifiquem a gradual metamorfose de educadores, escolas, famílias e alunos em sujeitos ativos, participantes, criativos no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.” (BEYER, Hugo. 2005, p. 90).

“Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si
carrega o dom de ser capaz , e ser feliz...”

(Música Tocando em frente de Almir Sater e Renato Teixeira)



Dedico

À Silvana, minha prima querida, que neste outono teve sua terceira filha. Desejo que a vida de Rafaela seja repleta de primaveras de muitas cores e amores, pois iremos trabalhar para que o mundo seja cada vez menos restritivo para quem nasce com Síndrome de Down.

AGRADECIMENTO

À minha querida professora Dr^a Maria Nestrovsky Folberg, pelo olhar, pela escuta e por todas as contribuições e questionamentos na elaboração desta dissertação.

Ao meu pai

“As mãos são enormes e os dedos muito longos! Se continuarmos pobres vai tocar violão, se ficarmos ricos vai tocar piano.” Meu pai sempre conta que disse isso assim que viu o tamanho de minhas mãos ao nascer numa pequena casa, numa vila, onde, dois anos mais tarde, seria o Município de Cachoeirinha. Agradeço ao meu pai pela antecipação e declaro ter sido muito feliz tocando violão desde a infância, e hoje, finalmente, estou aprendendo piano.

À minha mãe que, embora tivesse dificuldades de muitas ordens, sempre investiu em livros e ensinou a mim e meus irmãos o quanto é maravilhoso o mundo da leitura.

Aos meus amados irmãos, Márcia, Dimi e Eve, que sabem o que é viver a aventura de uma infância e adolescência unidos em busca da felicidade.

Ao meu amado esposo, Alessandro, que sempre esteve ao meu lado com sua paciência e amor, para que esta dissertação se concretizasse.

Aos meu amados filhos, Leonardo e Bruno, que muitas vezes ficaram sentados ao meu lado, enquanto eu escrevia; liam, enquanto eu lia; e sempre foram tão generosos no carinho e compreensão.

A todos os colegas, amigos e comunidade, que estiveram envolvidos nesta pesquisa, pelo acolhimento, escuta e disponibilidade.

RESUMO

A presente pesquisa está alicerçada em três eixos: a inclusão, a música e a psicanálise. Sabemos que no passado, nem todas as crianças tinham acesso à escola e o direito daquelas que tinham alguma deficiência nem mesmo era cogitado, pois eram consideradas incapazes de ocupar esse lugar, sendo excluídas de qualquer atenção escolar. Hoje, a pessoa com deficiência tem reconhecido e assegurado por lei o direito de ser incluída numa sala de aula regular, com currículo e ambiente adaptados, a fim de atender à diversidade de necessidades. A inclusão da música nos currículos escolares pode acompanhar a renovação dos fazeres pedagógicos. Se para as crianças e adolescentes de uma forma geral, a vivência musical pode trazer benefícios, para os alunos com deficiência não poderia ser diferente. Sabe-se que a música pode ser restituída aos currículos escolares de diferentes formas e, para que isso ocorra, requer investimento em projetos inovadores, materiais didáticos e formação acadêmica para professores que desejam trabalhar em música. Nessa dissertação, há a busca de registros de práticas inclusivas que estejam relacionadas com a música, nas escolas municipais de Cachoeirinha. Após a identificação dessas práticas, foi feito o estudo de caso com amostra constituída por dois alunos que vivenciam a música em suas escolas. Os alunos têm diferentes deficiências, pois um tem Síndrome de Down e o outro é não vidente (cego). Paralelamente à preocupação de se falar sobre a inclusão escolar e as contribuições da música no processo inclusivo, esta pesquisa propõe-se a realizar uma leitura que vá além do óbvio, que transcenda o que comumente está posto, ou seja, a adotar sobre as questões que emergem desse contexto um olhar atravessado por conceitos psicanalíticos; mais precisamente a transferência, identificação e desejo, fazendo uma articulação entre a psicanálise e a educação.

Palavras-chave: **Inclusão escolar. Educação musical. Ensino público municipal – Cachoeirinha (RS). Psicanálise.**

ABSTRACT

The current research is based on three axes. Inclusion, music and psychoanalysis. It is known that in near past not all the children had available access to public schools and those carrying any kind of disability had not even the right to be considered because of the lack of special care schools. Today, Due to the acknowledgement of human rights for carriers of any disability in Brazil, it was finally granted for these special children inclusion on a regular classroom provided with proper curriculum and environment in order to reach their diversity and needs. Including Music in the scholar curriculum may follow up the renewing of pedagogical practices. If music experience brings benefits for ordinary children and youngsters, for students carrying disability should not be otherwise. It is known that music can be restored to scholar curriculum in many ways, but in order to match that goal investments in outstanding projects, teaching material, teaching training courses for professionals willing to work with music are needed. In this essay, we target the records of inclusive practices related to music in Cachoeirinha County public Schools. Following the identification of these practices, there had been a case analysis sampling two students experiencing music at their schools. Both have different disabilities (Down syndrome, and Blindness). Besides the concern about scholar inclusion and how music contributed for the inclusion process, this research targets a reading going beyond obvious, transcending what commonly is already proposed that is to make a cross reading through psychoanalysis concepts for the emerging issues from this context, more precisely the transfer, identification and willingness, articulating between psychoanalysis and education.

Key words: **Scholar inclusion. Musical education. Public municipal education – Cachoeirinha (RS). Psychoanalysis.**

LISTA DE SIGLAS

ABIM – Associação dos Bairros Imbui e Jardim Mauá
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEF – Centro de Artes e Educação Física (UFRGS)
CEPEFA Rodrigo Marcelino – Centro de Pesquisa, Formação e Atendimento
Rodrigo Marcelino
E – Entrevistador
EAD – Ensino à Distância
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEFMEE – Escola Municipal de Ensino Fundamental, Modalidade Educação
Especial
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
OSPA – Orquestra Sinfônica de Porto Alegre
SIR – Sala de Integração e Recursos
SMEd – Secretaria Municipal de Educação
SMEP – Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa (nomenclatura utilizada até
1º semestre de 2008)
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1 O TERMO DEFICIÊNCIA	12
1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
1.3 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
1.4 A PSICANÁLISE: CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA	21
2 INVESTIGAÇÃO	31
2.1 ONDE AS CRIANÇAS ESTÃO VIVENCIANDO A MÚSICA?.....	32
2.2 QUESTÃO INVESTIGATIVA: ALGUNS EQUÍVOCOS SOBRE INCLUSÃO ...	32
2.3 OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA	33
3 COLETA DE DADOS	35
3.1 INÍCIO DA COLETA DE DADOS	35
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
3.3 DADOS DA INVESTIGAÇÃO	36
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	37
3.4.1 Sobre o aluno An	37
3.4.2 Sobre o aluno Gi	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	51
APÊNDICES	82

INTRODUÇÃO

“Somos felizes porque podemos ir ao encontro de nosso desejo, mas ao mesmo tempo infelizes porque sabemos que esse desejo de saber é insaciável, e por isso o chamo de metonímia infinita...” (FOLBERG, p.22, 2006).

Esta pesquisa tem como tema a inclusão e a música no município de Cachoeirinha. A partir da minha experiência profissional e formação acadêmica, decidi investigar as contribuições que a música pode trazer para a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola comum, adotando um olhar atravessado pelos conceitos psicanalíticos.

Apresentar esta dissertação é, para mim, um desafio, pois a triangulação formada pela inclusão, a música e a psicanálise suscitam uma série de conceitos os quais tive que, obrigatoriamente, drenar.

No primeiro momento, fiz um estudo exploratório em três escolas municipais, apresentando um questionário com perguntas abertas e fechadas. Trinta e quatro professoras, de 1ª a 4ª série, responderam, anonimamente, o questionário. O estudo exploratório foi importante, pois ajudou-me a delimitar o tema e organizar o que, de fato, seria pesquisado.

Após a Defesa de Projeto de Dissertação de Mestrado e análise das contribuições das professoras que fizeram parte da Banca de Avaliação, refleti sobre o todo do Projeto e defini o foco da investigação.

Meu desejo é saber se, de fato:

- 1) a música pode contribuir para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência?
- 2) existem registros de práticas deste tipo, realizadas anteriormente, na Rede Municipal de Ensino de Cachoeirinha?
- 3) a partir de elementos evidenciados pela pesquisa, é possível uma leitura com o olhar atravessado pelos conceitos psicanalíticos?

A Rede Municipal de Cachoeirinha é composta por sete escolas de educação infantil e vinte e uma escolas de ensino fundamental; dessas, três são cicladas, sendo uma de modalidade de educação especial.

Há um investimento crescente na composição do quadro de pessoal das escolas, pois, na sua maioria, são mantidos, além do professor em sala de aula e equipe diretiva, outros serviços de apoio pedagógico e administrativo, cursos de

capacitação para docentes e demais servidores. São mantidas, na Rede Municipal de Ensino, quatro salas de integração e recursos, para que a criança ou o adolescente incluído sejam atendidos nas suas necessidades, além do tempo de permanência em sala de aula, num momento individual, com profissional especializado.

O Município de Cachoeirinha desenvolve em sua rede de ensino, o Projeto Música, Ação → Inclusão que favorece a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular.

Assim, poderíamos focar as possibilidades para a efetivação da proposta inclusiva, porém, aqui, vamos abordar as contribuições que a música traz para que se vivencie uma experiência bem-sucedida de inclusão.

A presente pesquisa desenvolve-se através do método qualitativo, fundamentado em observações e entrevistas semi-estruturadas, e tem como amostra dois alunos da Rede Municipal de Ensino, integrantes do Projeto Música, Ação→Inclusão. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas com professores, com os próprios alunos e alguns de seus familiares.

O tema do presente trabalho, inclusão e música, não emergiu por acaso. A minha trajetória como educadora, envolvida e apaixonada pela alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, oportunizou-me conhecer, depois de alguns anos no magistério, o funcionamento de uma escola especial. A vivência musical, adquirida ainda na infância, pois meu pai era músico, levou-me a atuar também como professora de música, embora não tivesse formação acadêmica nessa área. O interesse pela psicanálise surgiu nos estudos para a construção do Centro de Pesquisa, Formação e Atendimento Rodrigo Marcelino, pois eu e outros profissionais formamos um grupo de estudos, recebendo assessoria de profissionais desta área.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

“Na medida em que nos embrenhamos no estudo do ser Homem, é com as diferenças que mais nos deparamos, não com as semelhanças, muito menos com as igualdades. Somos diferentes, somos desiguais”. (FOLBERG, 1994/2, p.69)

1.1 O TERMO DEFICIÊNCIA

Sendo a inclusão um dos eixos desta pesquisa, não poderia deixar de falar sobre o excesso de nomenclatura que tem circulado nas discussões, bem como na vasta literatura sobre o assunto na tentativa de definir uma forma de nomear a pessoa com deficiência. Os questionamentos acerca desse tema são inúmeros, e, a busca por uma terminologia para denominar a deficiência poderia ser uma tentativa de encobri-la.

Além disso, a visão da deficiência de forma lírica acaba mascarando a real necessidade de investimento na construção de políticas públicas, na capacitação de profissionais e adequação dos espaços para efetivação da educação inclusiva.

Nas citações aqui empregadas, procurarei respeitar a nomenclatura original dos autores, adotando, a nomenclatura *deficiente* para situar o reconhecimento das deficiências. Como nos diz Mantoan:

Preferimos alunos com deficiências que alunos com necessidades educacionais especiais. Temos usado exclusivamente esta nomenclatura em tudo o que escrevemos, falamos, quando nos referimos a essas pessoas. (MANTOAN, 2004, p. 27).

Para mim, o termo deficiente contempla o universo das pessoas que possuem alguma limitação física, mental e/ou sensorial que não pode ser totalmente corrigida pelas tecnologias assistivas disponíveis.

1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A proposta de educação inclusiva passou a existir para que todas as pessoas tivessem acesso à educação. Essa proposta surge dos avanços que podemos perceber ao longo da história. No passado, nem todas as crianças tinham acesso à escola e o direito daquelas que tinham alguma deficiência nem mesmo era cogitado,

pois eram consideradas incapazes de ocupar esse lugar, sendo excluídas de qualquer atenção escolar. O surgimento das escolas especiais para pessoas com deficiência representou um avanço, porém ainda tratava-se de um ambiente de segregação. Com o progresso nas discussões e estudos sobre o direito universal à escolarização, as pessoas com deficiência “leve” ou “moderada” passaram a ser encaminhadas às escolas regulares para freqüentar classes especiais ou salas de integração e recursos, efetivando-se então uma integração. Posteriormente, a evolução na concepção do direito à escolarização fez com que se passasse a falar em inclusão. Ou seja, a pessoa com deficiência tem reconhecido e assegurado por lei o direito de ser incluída numa sala de aula regular, com currículo e ambiente adaptados, a fim de atender à diversidade de necessidades.

Sobre essa questão, H. Beyer (2005) faz uma retomada de fatores históricos apontando a década de 90 como um período em que a integração escolar, muito por pressão paradigmática de países que já desenvolviam experiências desse tipo, passa a ser efetivada no Brasil. Nesse momento histórico, houve, no País, grande progresso na construção de políticas educacionais na área da educação especial. Essa mudança é representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº. 9394 de 1996, que “sinaliza como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais as escolas de ensino comum.” (H. Beyer, p.7,2005).

Ainda, segundo H. Beyer, no Brasil a inclusão escolar surgiu por iniciativa dos estudiosos e técnicos de secretarias, e não pelos profissionais da educação ou familiares das pessoas com deficiência. Esse movimento deslocado não propiciou uma construção gradativa de práticas inclusivas nas escolas, nem mesmo nas famílias: “A sensação é de descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional nacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira.” (H. Beyer, p.8, 2005).

Para que uma rede de ensino seja considerada inclusiva, não basta o investimento em serviços e quadro de pessoal: é necessário que os profissionais acreditem que todas as crianças possam aprender, reconhecendo e respeitando suas diferenças no campo social, físico, psíquico, étnico ou em qualquer outra singularidade da criança. O sistema educacional, a estrutura da escola e a metodologia pedagógica também devem viabilizar a acessibilidade a todas as pessoas, mesmo as com deficiência.

Dentre tantos fatores que preconizam a educação inclusiva, cabe citarmos a capacitação docente que é de suma relevância para a efetivação de mudanças nas práticas pedagógicas. Essa capacitação não deve limitar-se apenas à participação dos professores em cursos ocasionais, mas sim, deve incluir a criação de um programa de capacitação envolvendo diretores, docentes, demais profissionais da educação e funcionários. Para H. Beyer (2005), uma adequada preparação do professor para experiências de inclusão é urgente. Ao incluirmos crianças com necessidades especiais na sala de aula regular, sem que o professor tenha tido acesso a uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos, não estaremos propondo a educação inclusiva.

Para os professores em atividade, para quem a proposta da integração/inclusão escolar surge como um adicional “complicador, uma formação continuada deveria tentar propiciar ferramentas básicas tendo em vista sua capacitação. Evidentemente, esta formação deve ter os requisitos essenciais para uma condução razoável do processo de ensino-aprendizagem, desde os fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, sua progressão escolar, as questões de avaliação e da terminalidade escolar, etc..(H. Beyer, 2005, p.57)”.

Para a construção de uma escola inclusiva, é necessário que haja desejo de todos os profissionais que nela atuam em aceitar as mudanças necessárias para que de fato seja uma educação inclusiva. Mas apenas o desejo teórico não é suficiente. Como nos relata H. Beyer: “Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se jogue crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos.” (H. BEYER, 2005, p. 56).

Sobre essa questão, o professor Dt, que trabalha com Gi e An., revela em sua entrevista, quando questionado sobre as contribuições da música na inclusão de seus alunos:

“(...) Todo trabalho sócio-educativo pode contribuir, desde que bem orientado, com um foco bem definido. Um trabalho para desenvolver a formação acadêmica em música teria um outro foco. O enfoque inclusivo é, primeiramente, manter a criança no Projeto. Não pode ser pré-avaliativo, está aberto para quem quiser participar. O querer da criança é imprescindível. O trabalho inclusivo com a música não é para todos, é para quem quer.(...) O Gi mostra grande habilidade na percussão. Com o

início da Banda Xarope mostrou ser brilhante no pandeiro. Agora (julho de 2008), irá tocar também num grupo de acesso à orquestra do Projeto Música, Ação → Inclusão. Neste momento irá estudar o repertório com posterior ingresso na orquestra. Para o Gi, tanto o grupo de acesso, como a orquestra, são de inclusão, pois o ensino de música é adaptado para o seu nível de entendimento. O grupo de acesso e a orquestra são constituídos de crianças e adolescentes com deficiência ou não. “

Sobre An., professor Dt nos diz:

“Está num processo semelhante ao Gi. Como iniciou os estudos em 2005, mostra certa autonomia nos instrumentos de corda. Tem um conhecimento médio no domínio dos instrumentos de corda com possibilidade de ingresso em grupo de instrumentos variados, considerando sua sensibilidade musical que é bem apurada.”

Reverter o percurso da exclusão também é criar condições e ambiente para responder às necessidades de todos e de cada um. Por conseguinte, temos que evitar um distanciamento entre a formação inicial do professor e a efetivação de práticas inclusivas concomitantes a essa formação.

A inclusão de crianças com deficiência na escola comum é, antes de tudo, um grande desafio para todos, constituindo-se como parte de um processo de inclusão social mais amplo.

Investir na construção de uma educação inclusiva é acreditar na riqueza da diversidade humana entendendo que, para ser incluída, a pessoa não precisa tornar-se igual a alguém, mas sim ter a oportunidade de desenvolver a sua potencialidade para superar a si mesma. Sobre essa questão Mantoan aponta:

“Levamos em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Consideramos seu sucesso a partir dos seus avanços em todos os aspectos de desenvolvimento, progresso é registrado em um dossiê, que constitui sua vida escolar.” (MANTOAN, 2004, p. 36)

Para que isso ocorra, faz-se necessária a ruptura com os sistemas que aí estão. Ou seja, dizer que “sempre foi assim” não serve para uma sociedade, nem para a educação inclusiva.

Ainda sobre educação inclusiva podemos recorrer à Baptista, que diz:

“Educação inclusiva é um movimento e um paradigma. Um movimento, porque podem ser reconhecidas ações que se transformam e que propõe novas transformações. [...] Um paradigma, porque lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e a

reflexão em educação.” (BAPTISTA, entrevista concedida a revista Ponto de Vista, p. 162/163,1999)

Há muito se fala na falência do ensino público brasileiro, porém através das entrevistas, encontramos relatos de práticas pedagógicas que entrevêm uma outra realidade, pois os educadores da escola de An. tem buscado alternativas para encontrarem uma metodologia que contemple as necessidades do aluno. No momento em que buscam novas metodologias, todos são favorecidos, não apenas os alunos com deficiência. A diretora Rt, da escola onde An. está incluído nos diz:

“O professor de Educação Artística teve muita resistência. Ele queria saber o que fazer com este menino. Como ensinar a pintar se ele não via a cor? Com o tempo ele foi achando alternativas para trabalhar. (...) Num certo dia, tive uma conversa com a mãe do An e ela disse que ele estava adorando a escola e que a aula que ele mais gostava era a de Educação Artística. O sentimento do professor era de preocupação por não saber como fazer e não de repúdio. Ele começou a dar outro enfoque. O professor constrói com ele a cor. Exemplo: Como tu achas que é o amarelo? O professor vai trabalhando a noção que ele tem de cor. Na aula de Ciências, a professora faz a célula e outros em massinha de modelar. Para os colegas foi meio complicado, inicialmente. Davam apelidos, inclusive An, e tive que chamar a atenção deles. Resolveu. No recreio, ele transita tranqüilamente pela escola e acho que está até rolando um” namorico “. Ele está faceiro na escola. Muito mais do que imaginávamos. Acho que, no futuro, poderemos trazer muito mais alunos com a mesma... (refere-se à deficiência, mas não nomeia) Sou muito adepta à questão da inclusão e creio que o olhar da direção é muito importante”.

As mudanças não irão beneficiar apenas quem tem alguma deficiência, pois o avanço nas práticas de inclusão tem trazido, indiscutivelmente, melhoria na qualidade das propostas das escolas como um todo. O processo inclusivo deve estar voltado para todos e não apenas para quem é deficiente. De acordo com Baptista, “a educação inclusiva introduziu intensas mudanças na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo e às propostas de intervenção.” (BAPTISTA, 1999, p. 163).

A construção e a divulgação de leis que determinam o direito das pessoas com deficiência de ingressarem na escola regular, bem como a criação de cursos continuados de capacitação aos profissionais da educação são, sem dúvida, medidas essenciais, ainda que não suficientes para a efetivação da inclusão. A

inclusão resulta da mudança do ensino regular e do aprimoramento das práticas pedagógicas.

A construção de políticas públicas para a inclusão pode ser concretizada sob forma de programas continuados de formação, articulando diversos saberes, que dêem um norte ao trabalho docente na perspectiva da gradativa diminuição da exclusão escolar, devendo “ser entendida como um processo interminável, dirigida a todos os alunos” (Carvalho, 2004), tomando como exemplo o Projeto Música, Ação→Inclusão que é um trabalho voltado para a música, não apenas aos alunos com deficiência, pois na escola inclusiva todos aprendem e são beneficiados.

1.3 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde os mais remotos tempos, a música está enraizada na história da humanidade, e independentemente das experiências musicais de cada um, é importante que todos tenham acesso ao ensino da música na escola. No passado, acreditava-se que, nos primeiros tempos de vida, o bebê seria um ser desprovido da possibilidade de escutar sons ou visualizar formas. Sobre esses mitos, E. Beyer E. nos diz:

Pensava-se, há décadas, que o bebê nasceria praticamente cego e surdo e que seus órgãos dos sentidos somente estariam iniciando suas funções a partir de alguns dias de vida. Por isso, para que o bebê não acabasse tendo danos permanentes em sua visão e audição, aconselhava-se que ele deveria ser colocado em uma peça com pouca luz, devendo-se falar baixinho ou permanecer em silêncio com ele. O bebê seria, portanto, uma substância amorfa, uma tabula rasa, um ser completamente vulnerável e frágil. (E. BEYER, 2005 p.96).

Para Esther Beyer, o bebê faz trocas sonoras, “ele está formando seu conhecimento de mundo de forma sensorial e motora, de modo que este conhecimento possa vir a formar esquemas mais abstratos e, posteriormente, conceitos formais.” Partindo desse princípio, a criança poderia ser inserida no universo musical desde cedo, porém é comum ouvirmos sobre a necessidade de ter-se um “dom” especial para se poder aprender música.

Sobre isso, podemos destacar o que dizem Hentschke e Ben:

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 de sua cidadania. O objeto

primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura". (2003, p.181)

Nesse sentido, podemos evocar o que revela SWANWICK (2003, p. 42): "como todas as formas de discurso, a música liga o espaço entre indivíduos e entre diferentes grupos culturais" Sendo assim, ao longo da história da humanidade, podemos perceber que a música tem sido um elemento importante na construção das diversas culturas em diferentes tempos e, embora o grau de complexidade musical possa ter evoluído, o ensino nas escolas poderá trazer ganhos, pois a prática musical auxilia na socialização, atenção e, como afirma Lélis, "as experiências musicais são valiosas para a maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para criança especial cujas experiências são, algumas vezes, mais limitadas". (LÉLIS, 2000, p.28)

Sabe-se que a música pode ser restituída aos currículos escolares de diferentes formas e, para que isso ocorra, requer investimento em projetos inovadores, materiais didáticos e formação acadêmica para professores que desejam trabalhar em música. Para Loureiro (2003, p.149), a música na escola pode "aumentar a alegria dos alunos e dos que com eles convivem". Além disso, Loureiro prossegue, considerando que:

(...) sem a música no currículo escolar, continuamos a ver um ensino musical destinado a uma minoria que aceita e preserva os preconceitos e dogmas historicamente estabelecidos, deixando a maioria das pessoas sem a oportunidade de "fazer música", seja pela ação de compor, executar um instrumento ou cantar, o que vem significar um distanciamento de ações intimamente relacionadas e possíveis de serem executadas por qualquer indivíduo. (LOUREIRO, p. 149, 2003)

Se para as crianças e adolescentes de uma forma geral, a vivência musical pode trazer benefícios, para os alunos com deficiência não poderia ser diferente.

Quando abordamos as contribuições que a música poderá trazer para crianças e adolescentes que têm algum tipo de deficiência, não podemos deixar de citar o que Lélis nos diz sobre isso:

A música pode contribuir de várias maneiras, ajudando a conectar experiências perceptivas e emocionais. Tocar um instrumento musical leva a criança especial a ativar sua sensorialidade, sua afetividade, suas capacidades motoras e mentais (...) O canto entrelaça sons verbais e musicais e requer controle do aparelho vocal destinado ao canto e à fala, ajudando no processo de conscientização da criança. (LELIS, 2000, p. 28)

Conforme Lélis (2000, p. 28) ainda, podemos verificar que o canto é restaurador e integrador, sendo uma ponte de circulação energética, que permite integrar ação, emoção e pensamento. (...) “escutar música pode possibilitar à criança especial um estímulo mental e corporal, uma experiência criativa e recreativa onde ela interpreta os sons e registra sua experiência emocional individual” (LÉLIS, 2000, p.28 e 29).

Podemos considerar que a educação inclusiva é composta por interfaces que fizeram com que a escola avaliasse a qualidade do fazer pedagógico que estava sendo oferecido. A autora nos diz que a música é um espaço de comunicação e auto-expressão. Assim sendo, é imprescindível que a inclusão da música nos currículos escolares seja premente, acompanhando a renovação dos fazeres pedagógicos.

Os benefícios da música na escola podem ser comprovados através de um excerto da entrevista com Mt, professora de An., quando questionada sobre como via o fato de An. tocar um instrumento musical.

“ Ele não trouxe isso para a aula, mas eu sabia e disse para ele: “Ai, que bom que tu tocas cavaquinho!”No trabalho em aula isso não apareceu, mas num dia ele trouxe o cavaquinho e eu observei, no pátio, que ele conversava com um menino de outra escola que estava ali. Ele explicou como funcionava, já tocou o cavaquinho. O cavaquinho serviu para puxar assunto e tinham muito que conversar. Eu acho que a música ajudou a desenvolver o potencial dele e uma forma de ter um ponto de partida para conversar com alguém ou formar amizade, Ele é um bom aluno. Ele respondeu algumas coisas erradas (refere-se às provas) por ser afobado!”

A professora Mt não conseguiu abrir um espaço na sala de aula para que An. mostrasse sua desenvoltura na utilização do cavaquinho, porém não deixou de observá-lo atentamente no contato com outro adolescente e constatar o quanto a música foi importante na aproximação de An. com o outro educando.

“A música pode oferecer à criança especial um espaço de identificação despertando suas emoções, sua imaginação e seu senso de realidade, ao escutar música, tocar um instrumento ou cantar”. (LÉLIS, 2000, p.29) Para a autora, também deve estar incluído, na educação musical especial, o aprendizado de conceitos e habilidades musicais gerais. A música e o domínio de um instrumento musical são

formas da pessoa com deficiência encontrar um lugar no mundo. Se para alguns é utopia, Eizirik diz:

Como educadores nessa tensão entre beleza e verdade, entre arte e ciência, não deveríamos nos elevar ao sublime – que é o papel da arte – buscando a apresentação (criação, projeção, formação) de novos mundos? É utopia pensar em dialogar com o mistério do mundo, quando se trata de educar? [...] Qual o futuro que desejamos para as nossas crianças e como o estamos construindo? (EIZIRIK, 2003),

A diretora da escola de An. revela que, inicialmente, com a chegada de um aluno cego, todos foram tomados de preocupação por não saberem como lidar com a situação. Porém, passado algum tempo, conhecendo mais An., suas habilidades e possibilidades, consegue perceber o contexto de outra forma. Ela nos revela na entrevista:

“(...) A prática em sala de aula foi repensada pelos professores. Eu, como diretora, tive um novo olhar sobre diversas situações. Um dia, como exemplo, ele me disse: “Me ensina a chegar no portão.” Como é que se ensina alguém que não enxerga a chegar num portão? A escola toda teve que ter um outro olhar.(...) Nos primeiros dias, os colegas corriam dele. Passei nas salas e perguntei para ele se ele queria ir junto(nas salas) e ele foi. Ele falou para os colegas que ele era cego e tal... Na questão da prática pedagógica, cada professor está revendo a forma de dar sua aula. Enriqueceu muito. (...) os professores ficaram muito surpresos quando o An abriu uma hora de estudos tocando cavaquinho. Eu penso que dá para se fazer muito mais. Tomara que venham mais alunos assim. Me parece que o fato dele ter conseguido alcançar uma habilidade, o domínio de um instrumento, coloca os professores numa situação de se rever, pois se ele conseguiu isto... Parece que dá um choque nos professores. Que sensibilidade tem uma criança para chegar a este ponto, o que mais ele pode aprender!

A partir das abordagens dos autores aqui apresentados, e dos excertos das entrevistas, constata-se que a educação musical é importantíssima para o desenvolvimento do sujeito desde a mais tenra idade e que os benefícios podem ser de ordem física, mental, na relação com o outro, na expressão das emoções, no raciocínio e muitas outras formas

1.4 A PSICANÁLISE E OS CONCEITOS DE TRANSFERÊNCIA, IDENTIFICAÇÃO E DESEJO.

Paralelamente à preocupação de se falar sobre a inclusão escolar e as contribuições da música no processo inclusivo, esta pesquisa propõe-se a realizar uma leitura que vá além do óbvio, que transcenda o que comumente está posto, ou seja, a adotar sobre as questões que emergem desse contexto um olhar atravessado por conceitos psicanalíticos; mais precisamente a transferência, identificação e desejo, fazendo uma articulação entre a psicanálise e a educação.

Folberg (2006) fala das contribuições que a educação toma da psicanálise:

(...) a mensagem que a educação toma da psicanálise é o respeito ao inconsciente desconhecido. É a possibilidade de esperar a emergência do que eu posso ser como sujeito dessa cultura. Não apenas um mero bonequinho que diz amém, amém, mas alguém que na obra de criação cria cultura. Porque essa cultura, na medida em que me pressiona, eu a pressiono e é nessa circulação que nós caminhamos para frente como seres humanos. (informação verbal¹).

Investigar e aprofundar o diálogo entre a psicanálise e a educação pode ser fundamental para entendermos o processo pelo qual nós acontecemos como sujeitos na nossa cultura.

A arte, no caso, a música, poderá sustentar um canal para a criatividade, o lúdico e a expressão do sujeito. A educação inclusiva nos leva a refletir sobre os preconceitos e estereótipos, através dos quais pensamos historicamente a escola.

A psicanálise revela que, quando excluimos os outros, excluimos a nós mesmos. Mrech diz que “apenas os outros podem nos trazer os outros olhares a respeito de como pensamos, sentimos, somos” (2003, p.27).

¹ FOLBERG Em palestra proferida no Curso de Qualificação do Centro de Pesquisa, Formação e Atendimento Rodrigo Marcelino em 30 de junho de 2006, Cachoeirinha, RS.

Para Silveira, mesmo que a psicanálise tenha ocupado menos do seu espaço com a questão musical, se comparado a outras questões, como por exemplo, da palavra, é preciso indicar que, historicamente, um de seus elementos mais importantes foi o som, pois a prática psicanalítica pode ser situada como proposta de cura pela palavra. Segundo a autora, “a palavra, desde o início, era trazida, inevitavelmente, através da voz dos pacientes que Freud tratava.” (SILVEIRA, 2005, p.34).

Dolto, nos diz que a música é mais do que a palavra. É uma mensagem significativa de uma linguagem que, se é ouvida quando se é muito jovem e é dada

com amor, leva um ser ao futuro, necessitando de um tempo de latência entre esse momento e a sua realização. Na verdade, trata-se de uma semente na terra, que não se vê, até o momento em que germina.

. A autora prossegue dizendo que:

“O desejo brota de dentro, e tem a necessidade imperiosa de se exprimir externamente”. E é isso que devemos apoiar, ainda que não seja uma coisa fácil, e justificar, proporcionando os meios, se for possível. Isso pode ser difícil, mas: “Você tem coragem, você terá coragem; se quiser realmente, você o fará você o conseguirá”. (DOLTO, 2002, p.66)

Logo depois, Dolto conclui afirmando que é este o trabalho dos educadores. Assim sendo, podemos dizer que o educador deve estar imbuído de um desejo na construção de projetos inovadores e criativos que possam propor algo original ao educando.

Despertar o desejo do educando é função do professor. Paga-se muito caro por estar animado por uma paixão que não é consensual, mas que pode trazer benefícios à sociedade, não só satisfazendo de modo umbilical o próprio desejo. A referida autora ainda nos diz:

“Os desejos distinguem-se das necessidades pelo fato de que podem ser falados e satisfeitos de forma imaginária. As necessidades são indispensáveis para a sobrevivência, a saúde ou o corpo.” (DOLTO, 2002, p.44 e 45)

Dolto (1999, p. 153) explica que é preciso educar as crianças, deixá-las autônomas, reconhecendo que não podemos satisfazer todos os seus desejos, pois isso seria impraticável, já que elas têm desejos impossíveis de satisfazer. Mesmo sem poder satisfazê-los, é importante reconhecer que seus desejos são válidos.

Sabemos que nenhuma criança terá autonomia se estiver isolada, impedida de fazer o enfrentamento de todas as situações que só o convívio com outros pode propiciar. É no convívio com os outros que os diferentes desejos irão surgir.

Podemos destacar um fragmento da entrevista com a professora de Geografia de An., onde ela nos diz:

“Em Geografia tem que mostrar que sabe mesmo, não pode ser mais ou menos. Tem questões que ele deixou de fazer melhor por afobação! Quando ele lê a resposta, eu escrevo a tinta. Eu trabalho com papel vegetal, em relevo. Ontem, a turma dele levou uma bronca minha, porque eu saí e quando voltei tinham feito uma guerra de buchinhas de papel. (...) E ele levou bronca como os outros. Eu disse que

não admito. É a primeira vez que acontece e nunca mais façam de novo. Além de estarem bagunçando, sujando a sala, estão destruindo a natureza. Um dia este papel teve vida... Dei toda explicação!”

Só o convívio entre seus pares irá possibilitar o enfrentamento de diversas experiências que jamais ocorreriam se An. não estivesse incluído numa sala de aula regular. O desejo não remete o sujeito a um lugar cômodo, simples de ser vivido. As diferentes situações poderão suscitar novos desejos e necessidades.

Dolto diferencia os conceitos de necessidade e de desejo:

“A necessidade é repetitiva, o desejo é sempre algo novo, e é por isso que, na educação, temos que ter o cuidado de não satisfazer todos os desejos. Mas sempre, com palavras, justificar o sujeito por verbalizar os seus desejos e não tentar dissuadi-lo desses desejos nem criticá-lo por isso. As necessidades, sim, devem-se satisfazer-las; sobre os desejos, falar muito. Palavra, representação, desenho, mímica, modelagem, é isso que faz a cultura, a literatura, a escultura, a música, a pintura, o desenho, a dança – tudo isso são representações de desejos, e não vivências no corpo-a-corpo com o outro.”(DOLTO,1999, p.27)

Sustentar o desejo do novo: essa deve ser a preocupação da educação. Para que o professor possa despertar o desejo do educando e procurar satisfazê-lo, é preciso oferecer um ambiente criativo e desafiador.

A professora Ju conseguiu, de forma sensível, criativa e desafiadora, perceber e respeitar o desejo de seus alunos e em especial o desejo de Gi. Ju nos diz na entrevista:

“O aluno Gi é meu a partir deste ano. Eu não o conhecia, pois ele era do outro turno. Em anos anteriores, aqui na escola, haviam percebido toda uma habilidade sonora e musical que este menino tinha. Quando começamos com o trabalho envolvendo a música, percebemos muitas evoluções. A professora L., de Educação Física, que tinha um conhecimento deste aluno, me diz que hoje, a postura de Gi, no grupo da manhã, é outra. Ele está diferente dos anos anteriores. No início do ano, quando falávamos com ele, apenas baixava a cabeça e falava sozinho. Não entendíamos o que ele dizia. Havia uma dificuldade na fala, na expressão. (...) A questão do campo da expressão verbal de Gi, que a gente não entendia, era complicado, ele falava para dentro. Na verdade, ele falava para ele mesmo. Hoje, ele fala para o mundo! Isso tudo em poucos meses, porque algumas coisas foram construídas com ele. Isso vem aparecendo também na representação do desenho.

O Gi só desenhava quadrados, pintava muito colorido. Hoje, Gi faz figuras humanas no seu desenho. É muito bom, porque em um semestre este menino se descobre e a gente ajuda-o a descobrir-se.”

Neste relato, a professora Ju mostra-se transformadora, pois inicialmente, Gi se constituía de forma alienada, negando comunicar-se com os outros, omitindo a demonstração de seu desejo. No entanto, com a escuta e o respeito da professora, Gi, aos poucos, deixou de ser uma figura passiva e foi em busca de seu desejo. Na entrevista, professora Ju segue dizendo:

“A música veio valorizar estas questões de Gi. Nós potencializamos o que ele já tinha: a possibilidade de trabalhar na sala de aula com a música, ser introduzido na criação de uma banda. Foi difícil, no início. Havia o encaminhamento para algo voltado à música, mas nós não sabíamos para onde encaminhar. O professor Dt se dispôs a vir e fazer um trabalho com o Projeto Música, Ação→Inclusão e a gente disse que teria público para fazer este trabalho com a música. Eu já trabalho com a música e sei que vai dar certo! Hoje, o Gi está muito bem! O professor Dt já levou ele para a orquestra, que é um grupo mais evoluído. É uma habilidade que tem que ser burilada para além do que ele já sabe, do que ele nos apresenta. Dentro da sala de aula a mãe do Gi nos traz o quanto ela está satisfeita com isso. Esta mãe sempre teve um desejo muito grande de que esse menino tocasse um instrumento. Tanto é que ele tem um pandeiro. Ela também quer uma flauta, e ela quer outros instrumentos. Daqui a pouco o Gi não vai ficar só no pandeiro, porque tem um desejo, ali, desta família. Está inscrito na vida deste sujeito que ele vai ser bom na música. E se tem o desejo, ele vai ser, e ele é.”

Segundo Silva, o professor apaixonado estabelece uma relação de troca de amor e de conteúdos com os alunos, havendo uma reciprocidade. A autora afirma que, nessa relação professor-aluno, se estabelece a identificação por parte do educando:

“(…) um modelo de identificação no qual, muitas vezes, o professor se transforma em um objeto bom que se instala no mundo interno do aluno. Da mesma forma, para o professor, este aluno que troca é identificado como um objeto bom para o professor, tornando-se parte deste.” (SILVA, 1994, p.24)

Percebe-se claramente que professora Ju esforça-se para lidar com as questões que seus alunos indicam, sem impor um modelo ou uma concepção

descontextualizada do universo dos educandos. A professora constitui uma relação de troca com seus alunos, construindo uma sintonia utilizando uma escuta e um olhar descentralizado de suas verdades, estando no lugar daquele que instiga, indaga o saber obstruído do educando para que ele coloque algo de si no processo de ensino-aprendizagem.

“O Gi, grande pandeirista, sabe em que momento poderá entrar com o seu pandeiro e contribuir com o grupo. Todos eles têm uma identificação, pois a gente dá um significado para aquilo. O mais legal é que a música agrupa as pessoas, ela une, tu entras numa sintonia, numa musicalidade do sentimento, da exploração... Ela te conforta, traz aconchego e ela traz alegria. E onde tem música, tem prazer e onde tem prazer, tem conhecimento, tem desprendimento, tem muitas coisas, se tu produzires ali. Eu já trabalhe no Laboratório de Expressão e quando venho para a sala de aula trago isso! A professora L., de Educação Física, é muito parceira neste trabalho conosco. Agora a gente vai tentar fazer um pout-pourri da Jovem Guarda tentando fazer apresentação com dança e instrumentos musicais. A gente está juntando material para montar um arquivo histórico com as roupas, e fazer uma apresentação. Os alunos tem um prazer enorme com isso, pois a gente fala com eles sobre isso, e eles sabem do que estão falando. E gostam! E é isso! O aluno passa a gostar do que a gente também consegue valorizar, trazendo elementos para que ele também possa gostar do que está sendo introduzido. Tu tens que te apaixonar e passar esta paixão, na verdade. Tu tens que ter uma identificação com a música e com estes sujeitos.”

O conceito de identificação é essencial na teoria freudiana, sendo a mais remota expressão de um laço emocional com a pessoa.

A partir desse entendimento, Roudinesco conceitua identificação como:

“Termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que os cercam”.
(ROUDINESCO, 1998, p.363)

Freud distingue três tipos de identificação. O primeiro tipo é concebido como desempenhando um “papel na pré-história do complexo de Édipo”; o segundo é o da identificação regressiva no sintoma histérico, constituindo na imitação não da pessoa, mas de um sintoma da pessoa amada. O terceiro, por fim, é aquele que se

efetua na ausência de qualquer investimento sexual, tratando-se, então de um produto da vontade de colocar-se numa situação idêntica a do outro ou dos outros. Esse tipo de identificação é comandado pelo vínculo estabelecido entre cada indivíduo da coletividade e o condutor das massas. Roudinesco(1998, p.363-364) afirma que “esse vínculo é constituído pela instalação desse último na posição de ideal do eu por cada um dos participantes da comunidade”.

O Estádio do Espelho ocorre aproximadamente dos seis aos dezoito meses, quando o bebê mostra grande interesse em sua própria imagem no espelho. Para descrever o Estádio do Espelho, Lacan utilizou um esquema ótico capaz de introduzir a constituição do eu e a função do sujeito na relação especular. A criança reconhece sua imagem no espelho com júbilo e se interessa por ela, com a efetuação de uma identificação, assumindo sua imagem. Essa descoberta da própria imagem pela criança é o que antecipa a construção do “eu”.

Mendonça afirma que:

“Para Lacan, o Estádio do Espelho deve ser compreendido como sendo da ordem das identificações imaginárias, sendo estas tomadas conforme a psicanálise as concebe, isto é, no sentido da transformação que ocorre no sujeito ao assumir uma imagem objetual como sua, ou seja, trata-se de uma identificação egóica.”(MENDONÇA, 2001, p.29-30)

No Estádio do Espelho a criança depara-se com uma imagem e antecipa suas competências, voltando-se em busca de quem possa apoiá-la nesta importante descoberta. É nesta ocasião que a criança perde a sua própria imagem e a de quem a apoiava, geralmente a mãe. É através da fala da mãe, que é quem sabe, que a criança terá acesso ao simbólico, após a falência do imaginário. A mãe não indica ao filho dele saber, ela lhe demanda o que ele sabe, é isto o fundamental. É também no primeiro contato com o bebê, ou do que dizem dele que se dará a possibilidade da mãe saber do filho, de poder fazer a antecipação deste sujeito. Recorrendo a um fragmento da entrevista com a mãe de Gi, pode-se perceber o risco de uma alusão equivocada, podendo impossibilitar a antecipação que suscitará sua demanda em relação aos saber do filho.

“Quando eu ganhei ele, e o médico me disse que ele tinha Síndrome de Down (silêncio). As mães receberam os bebês no quarto para mamar e o Gi não veio. Eu fiquei preocupada. O pediatra chegou e disse: “Olha, mãe, a gente não trouxe o teu bebê porque ele é mongolóide. Eu comecei a chorar porque eu tenho uma prima que

tem uma menina que é bem doente, não caminha... Eu pensei que de repente era igual a filha da minha prima, ou defeituoso. Eu não tinha visto ele, achei que era defeituoso. Mongolóide era como eles diziam. Era uma palavra bem esquisita. Aí eu comecei a chorar e o pediatra disse para eu não chorar, porque estavam fazendo exames, por isso ele não veio para o quarto ainda. Disse que estavam fazendo os exames e observando. "Tu queres que a gente traga aqui no quarto ou tu vais no berçário?" Eu não podia levantar, então me levaram o bebê. Era a coisa mais linda! Quando ele trouxe o bebê e colocou na minha cama, eu não achei nada de anormal. Bem lindo e gordinho! Aí, ele deixou o bebê perto de mim e ele começou a mamar (...)."

No caso da mãe de Gi, ao ver o seu bebê, percebe que não é "defeituoso" nem "doente" como a filha de sua prima, nem mesmo correspondia ao enigma da expressão "mongolóide" que soara tão estranhamente a seus ouvidos. A mãe olha para o bebê e vê "a coisa mais lindinha, (...) nada de anormal, (...) bem lindo e gordinho".

Já pela via da transferência, o sujeito pode repetir de uma forma diferente os sentimentos experimentados no passado. Se não há repetição, não há transferência, ela não se instala. Se não circula, não é transferência.

Freud reconheceu a possibilidade de que a transferência aconteça na relação professor-aluno. Para ele, professores psicanaliticamente esclarecidos teriam mais condições de olhar para seus alunos como sujeitos.

Em "A Dinâmica da Transferência", Freud escreve que:

[...] permanece sendo um enigma a razão por que, na análise, a transferência surge como a resistência mais poderosa ao tratamento, enquanto que, fora dela, deve ser encarada como veículo de cura e condição de sucesso. (FREUD, 1912).

A transferência, que se inicia num processo de resistência, existe sempre, em qualquer relação inter-humana. Entende-se que toda transferência é uma transferência de aspectos infantis, nem sempre conscientes. Esses aspectos internos são as identificações. Silva (1994. p.36) nos fala que, no vínculo transferencial que se dá na relação professor-aluno, ocorre a transferência de muitos aspectos infantis ou características internas que se constituem nas identificações.

Na entrevista com professora Ju, percebe-se como a transferência professor-aluno se evidencia. Ela diz:

Em primeiro lugar, a música só terá um significado e um valor se tu tiveres uma identificação com isto. Toda atividade que tu relacionas e trazes para o ambiente escolar e proporciona para o aluno, tu tens que ter uma identidade, uma proposta. O aluno vai aprender a gostar. Mesmo que ele não tenha um conhecimento, se tu valorizar e der a real intenção de que aquilo pode beneficiar o aluno, ele aprenderá a gostar. Em específico, o nosso trabalho tem uma vinculação com o trabalho de música. A proposta nasceu neste ano. (...) Eu sempre me identifiquei com (...) trabalhar a questão do conhecimento vinculado à questão do sentimento. O que o aluno está trazendo? O que eu posso explorar através disso no trabalho pedagógico? Estávamos trabalhando as questões maternas, quando um aluno que perdeu a mãe ainda pequeno e depois perdeu o pai, atrapalhando-se emocionalmente, de repente começa a cantar uma música: “Eu tenho tanto, pra lhe falar, mas com palavra, não sei dizer...!Foi bem espontâneo (...) E ele tenta trazer este sentimento do amor que ele tem, através da música. E então eu digo: “É aqui que eu vou segurar o nosso grupo, é através desse trabalho! Nós já vínhamos trabalhando com música, mas aí a gente introduz a música para dentro do nosso trabalho e fecha com a história da Banda Xarope, que eles vem tendo com o professor Dt (Projeto Música, Ação→Inclusão).

A professora tem consciência do seu papel e da importância da transferência nesta relação, tomando uma atitude reflexiva quanto à responsabilidade de sua função docente. O professor, muitas vezes, poderá estar confrontando-se com sua própria infância, e se for assim, terá capacidade de compreender a criança.

A transferência é uma relação afetiva que circula na relação dos sujeitos, sendo um termo utilizado na psicanálise, mas que também ocorre na relação professor-aluno. Sabemos da importância do circuito transferencial, e que não há ensino sem transferência.

Como revela Mrech (2003, p.64), o professor age e reage através do circuito transferencial, pois ele não está isento do mesmo processo transferencial que ocorre com o aluno. Assim, a autora prossegue afirmando que pode-se “assinalar a importância de um conteúdo prévio do estabelecimento da relação professor-aluno. Algo que introduz a emergência de uma nova variável no processo: o circuito transferencial.”

Segundo Mrech (2003, p. 65) “os participantes da escola são sempre o produto da história transferencial dos circuitos familiares”. O ato de repetir na escola

não é o mesmo que fazer algo pela primeira vez. É fazer algo num contexto maior, elaborando um saber em relação aos efeitos das ações dos outros em nós:

Neste sentido, pode-se dizer que Lacan faz um trânsito das concepções que privilegiam a transferência como meramente afetiva, para uma outra, mais incrementada, onde a transferência passou a ser vista como uma elaboração de saber trazida pelo sujeito a partir da sua história pessoal. (MRECH, 2003, p.66)

Enfocando ainda a transferência, Kupfer nos diz que:

“(...) transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Essa formulação tem implicações tanto para o analista como para o professor. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno.” (KUPFER, apud KERN, 2004, p.168).

Por ser um processo inconsciente, não é possível saber o que exatamente incidiu na relação professor - aluno. Para Kern (2004, p.168 e 169), é possível pensar que o professor foi investido pelo desejo do aluno e: (...) a palavra do professor ganhou poder, foi escutada pelo aluno e ele pode aprender. O professor terá sempre uma opacidade frente ao sentido desta posição em que é colocado. É ao analista que cabe o trabalho de conhecer a singularidade do desejo e não ao professor.

Freud já havia enfatizado que o fenômeno da transferência não seria produzido pela influência da psicanálise, mas surgiria espontaneamente em todas as relações humanas.

Se analisarmos um trecho da entrevista com Aa., merendeira da escola onde An. estuda, poderemos compreender que a transferência ocorre em todas as relações humanas. Aa. Nos diz:

“Ele (An.) sabe quem é a gente pelo nome. Ele pergunta uma vez onde é isso ou aquilo e depois que a gente explica não precisa falar de novo que ele aprende. Ele é muito desenvolvido, a gente ajuda muito pouco, porque ele é independente. E ele é muito querido. Ele toca cavaquinho! (...) Um dia, ele tocou pra gente! Ele toca muito bem. Eu acabei me matriculando na aula de violão. Acho que eu vou conseguir. Ele dá um bom exemplo pra gente. Quando eu era nova, eu fazia aula de acordeão e tive que parar. Não demora, eu vou me aposentar e tocar violão, nem que seja para as minhas netas. Para ele, parece tão fácil! Eu também posso

aprender! A gente o trata como os outros alunos. Ele é muito educado, carinhoso e inteligente.”

Aa. retoma um desejo muito antigo de tocar um instrumento musical quando inconscientemente, vivencia a transferência que pode ser entendida como um processo através do qual vivências do passado, com seus elementos afetivos, são repetidos em relação a figura de An..

Em suma, a transferência é um processo inconsciente e inevitável que não é representado apenas por um comportamento repetitivo por parte do aluno. A transferência se dá, quando o mestre é colocado no lugar daquele que tudo sabe e o desejo de saber do aluno se cola a um elemento especial que é o professor. Toda transferência é sempre associada a um desejo, ou seja, transfere-se para outro sujeito um sentido que se relaciona com um desejo.

É importante que o professor saiba lidar com a transferência evitando o lugar de quem sabe, tentando compreender as atitudes e as relações dos seus alunos.

Portanto, se a transferência é um fenômeno que pode acontecer em todas as relações humanas, é essencial para o processo psicanalítico e inevitável na relação professor-aluno.

Assim, o olhar atravessado pelos conceitos de desejo, identificação e transferência, pode contribuir para a ampliação do campo de diálogo entre a psicanálise e a educação.

2 INVESTIGAÇÃO

Mesmo que esta criança não possa estabelecer diálogo comigo isso não a desvirtua da sua capacidade humana de tentar se estabelecer como um sujeito na sua vida. Isso não me dá o direito de tratá-lo como objeto. Isso não justifica, de maneira nenhuma, eu usar o meu privilégio profissional para tratá-lo como se ele não fosse o que potencialmente é: um sujeito humano da cultura.”(Maria Nestrovsky Folberg,2006)²

A pesquisa desenvolveu-se num método qualitativo, tendo como instrumentos a observação e as conversas com profissionais, familiares e com dois alunos que participam do Projeto Música, Ação → Inclusão. Nos anexos, encontram-se as transcrições das conversas, sendo que algumas foram gravadas, e outras foram apenas anotadas. A escolha desse tipo de metodologia foi baseada na experiência inicial com o estudo exploratório, realizado para a construção do Projeto de Pesquisa.

Naquele momento, percebi que não teria um resultado real com entrevistas através de questionários, pois, embora todos os educadores tenham sido disponíveis, eu, enquanto pesquisadora, não tinha a neutralidade necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, comecei a investigação procurando identificar quem eram as crianças e adolescentes com deficiência que estavam incluídos no Projeto Música, Ação → Inclusão.

²Maria Nestrovsky Folberg, Doutora em Ciências Humanas. - Professora do PPGEdU, (citação feita em palestra proferida em Curso no Município de Cachoeirinha, 2006).

2.1 ONDE AS CRIANÇAS ESTÃO VIVENCIANDO A MÚSICA?

Iniciei, em 2007, a seleção de crianças ou adolescentes que tivessem alguma deficiência e que estivessem participando do Projeto Música, Ação → Inclusão. Conversei com professores de algumas escolas e também com o coordenador do Projeto. Para minha satisfação, várias crianças e adolescentes com deficiência estavam incluídos nesse trabalho, porém decidi me dedicar a escrever sobre An, menino de 13 anos que, em 2005, participava do coral e da oficina de violão no Projeto. Naquela época, após dois meses de trabalho na oficina de violão, An já tocava com certa autonomia. An estudava numa escola de ensino fundamental incompleto e freqüentava a SIR para cegos e deficientes visuais.

Já em 2008, com a pesquisa em processo, fui convidada pela SMed a colaborar com um grupo de crianças e adolescentes, todos com deficiência mental, ministrando a oficina de instrumentos musicais da escola especial, pois o professor titular teria que se afastar por um período de três meses. Ao iniciar esse trabalho, conheci e fiquei encantada por Gi, um garoto de 14 anos, com Síndrome de Down, que mostrava ritmo e destreza no pandeiro de forma incomum. Passei a observá-lo e a conversar com sua mãe e seus professores para também escrever sobre ele.

O interesse por esse tema de estudo, conforme relatado anteriormente, se dá pelas vivências, experiência profissional e busca de formação no campo da inclusão, da música e da psicanálise.

2.2 QUESTÃO INVESTIGATIVA: ALGUNS EQUÍVOCOS SOBRE INCLUSÃO

Muitas são as confusões que permeiam a educação inclusiva. Dentre tantas que emergem com as discussões e práticas de inclusão, Carvalho (2004, p.86) sintetiza em nove tópicos alguns equívocos. Para esse estudo, é importante citarmos o que a autora descreve:

- (...) 1. supor que é assunto específico da educação especial;
- 2. acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou das condutas típicas, das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
- 3. supor que alunos com altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar;
- 4. exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
- 5. afirmar que o paradigma da “inclusão” supera o da integração;
- 6. desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e/ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
- 7. confundir inclusão com inserção;
- 8. privilegiar, na inclusão, o relacionamento inter-pessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;
- 9. limitar a “leitura de mundo” à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade(...).

Tão excludente como a discriminação daquele que tem uma deficiência é o enaltecimento exagerado quando este faz algo que não é tão incomum que se faça.

2.3 OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

An.: Sexo masculino, atualmente tem 13 anos de idade. Nasceu cego, em decorrência da rubéola, doença contraída pela mãe durante a gestação. É o terceiro de quatro filhos. Estudou até a 4ª série numa escola regular onde também era atendido na SIR, situada na mesma escola. No contra-turno, participava da oficina de violão e cavaquinho no Projeto Música, Ação→Inclusão desde 2005. A partir de 2008, passa a freqüentar uma escola de ensino fundamental completo onde cursa a 5ª série e se mantém no Projeto Música, Ação→Inclusão, porém faz parte de um grupo avançado de estudo musical e também participa da Orquestra do referido Projeto.

Gi. : Sexo masculino, atualmente com 14 anos de idade, tem Síndrome de Down. Possui um irmão mais velho. Ainda estuda na escola especial onde tem apresentado muito progresso cognitivo. Participa do Projeto Música, Ação→Inclusão desde o início de 2008, sendo que, a partir de agosto, passou a estudar música com um grupo avançado de estudo musical e sua participação na Orquestra do Projeto está prevista para breve.

Na. : Mãe de Gi. Uma jovem senhora, que está sempre disponível para falar da alegria de ser a mãe de Gi.

Ju. : Professora de Gi na escola especial, que sempre procura uma forma diferente de investir na qualidade da oferta pedagógica. Trabalha na escola especial há quase 20 anos.

LP. : Professora da SIR para cegos e deficientes visuais. Atende An. desde a 1ª série.

Rs. : Professora da escola regular que trabalhou com An. Na 4ª série.

Dt. : É professor de História e músico. Desde 2005, trabalha no Projeto Música, Ação→Inclusão, onde, a partir de 2007, assumiu a coordenação geral do mesmo. Além de coordenar, atua no Projeto como professor de violão e ministra aulas com a Banda Xarope.

Vi. : Vice-diretora da escola onde An. estuda atualmente.

Mt. : É professora há quase trinta anos e é a primeira vez que trabalha com um adolescente cego. É professora de História e Geografia e tem curso de extensão na área de informática.

Rt. : Diretora da escola onde An. estuda atualmente.

Aa.: Responsável pela produção e distribuição da merenda escolar na escola onde An. estuda atualmente.

MI. : Mãe de An., uma jovem senhora que, embora seja uma trabalhadora, está sempre disponível para falar sobre seu filho e organizar as coisas para que ele possa usufruir daquilo que gosta.

3 COLETA DE DADOS

3.1 INÍCIO DA COLETA DE DADOS

Primeiramente, foi feito contato com a responsável pela SMEP, (que posteriormente passou a ser denominada SMEEd), para exposição da proposta da pesquisa. Após consentimento dado pela Secretária da SMEP, foi feito contato com o coordenador do Projeto Música, Ação → Inclusão, que informou a atual estrutura do mesmo, profissionais envolvidos, bem como outros dados. Com o consentimento e os esclarecimentos do coordenador, conversei com professores de algumas escolas.

A seguir, foi feito o contato com as direções das escolas que estariam envolvidas na pesquisa. Essa pesquisa não tem por objetivo fazer uma análise mais profunda da estrutura das escolas, pois o foco central são os integrantes do Projeto Música, Ação → Inclusão, no caso um aluno cego e outro com Síndrome de Down.

Mediante autorizações com autoridades e profissionais, iniciaram-se as observações no pátio das escolas, nas salas onde ocorriam as oficinas de instrumentos musicais, nas salas de aula e em algumas apresentações artísticas. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alguns professores, equipe diretiva e familiares. Para todos os momentos de entrevistas, de observações e para registros em fotos foi expedido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou uma autorização para uso de imagem, conforme modelo em anexo.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As observações foram feitas com o objetivo de identificar situações ou falas que evidenciassem se a música estaria ou não contribuindo para a inclusão de crianças ou adolescentes com deficiência. As mesmas ocorreram nas salas de aula, numa aula de Educação Física (pátio), em apresentações artísticas e nas oficinas do Projeto Música, Ação → Inclusão. Foram computadas aproximadamente trinta horas de observações, as quais são apresentadas nos anexos da dissertação.

A leitura e análise da escrita do Projeto Música, Ação → Inclusão, bem como a apreciação do material de áudio e vídeo dos movimentos do mesmo, foram realizadas com o objetivo de encontrar elementos que pudessem ser registrados na pesquisa.

Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas com educadores, funcionários e alunos. A primeira pergunta lança o tema e as demais surgem a partir

das respostas do entrevistado. As entrevistas foram gravadas em fita k7 e estão transcritas nos anexos, assim como as anotações das falas dos entrevistados.

Este trabalho pode ser caracterizado como pesquisa de campo, considerando o contato direto com os alunos, os profissionais e as famílias.

3.3 DADOS DA INVESTIGAÇÃO

A partir dos pressupostos teóricos que embasam a investigação qualitativa procedeu-se à análise do material documental para a construção dos dados. Sabe-se que, após o momento em que se analisa o material recolhido, é que se pode falar em “dados” da investigação. (Erickson (1986, p.149) apud Lessard-Hébert, 1994, p.107) Conforme o autor:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isso constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (Erickson (1986, p.149) apud Lessard-Hébert, 1994, p.107)

Realizou-se a construção de um conhecimento analisando o discurso e os termos utilizados pelos entrevistados. Como contraponto, utilizou-se a análise do discurso, que é eminentemente qualitativa. Uma das vantagens destes métodos é o fato de permitirem o estudo do não dito ou dito entre linhas.

Os dados da investigação foram analisados no sentido de encontrar elementos que evidenciassem se a música estaria ou não contribuindo para a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise do conteúdo dos registros do Projeto Música, Ação → Inclusão, foram considerados também aspectos quantitativos e o impacto social do mesmo.

No transcorrer desse capítulo, apresento recortes discursivos que considereei significativos no que tange ao foco deste trabalho.

Esta pesquisa apresenta excertos das práticas que têm sido vivenciadas nas escolas municipais de Cachoeirinha. A intenção é de apresentar um retrato de

fragmentos do que passa a existir nos discursos, na prática dos educadores, na credibilidade das famílias e na visão dos funcionários a partir das entrevistas que se encontram nos anexos e no texto desta dissertação.

3.4.1 Sobre o aluno An.

Diante do referencial apresentado no presente trabalho, foi possível fazer alguns apontamentos:

Os fazeres dos educadores, por vezes, demonstram o impacto inicial ao receber um aluno cego. A professora Mt usa a expressão “novidade” para descrever como vê An. No transcorrer da entrevista, ela deixa claro que tem buscado pesquisar e construir caminhos para adaptar a metodologia do ensino de Geografia para An. A professora utiliza até seus horários vagos para atender o aluno na tentativa de conhecê-lo melhor, bem como descobrir como utilizar novas tecnologias para ampliar o acesso de An. aos conteúdos. Há preocupação em relação a forma de nomear a deficiência de An., que tem preferência pela expressão “não vidente” em vez de cego. Essa informação foi dada pela professora da SIR para a professora Mt. Que relevância teria isso já que chamamos os alunos pelo nome e não pela deficiência? Percebo que há uma autocrítica muito severa, quando a professora se dá conta de que diz: “Veja isso, An.!” Professora Mt diz que o fato de tocar um instrumento musical faz com que An. se aproxime das outras pessoas. É ela quem conta: “Num dia ele trouxe o cavaquinho e eu observei, no pátio, que ele conversava com um menino de outra escola que estava ali. Ele explicou como funcionava, já tocou o cavaquinho. O cavaquinho serviu para puxar assunto, e tinham muito o que conversar. Eu acho que a música ajudou a desenvolver o potencial dele e é uma forma de ter um ponto de partida para conversar com alguém ou formar amizades.” A partir da observação feita por Mt, podemos perceber as diferenças entre as formas que as crianças e os adolescentes têm de se incluir nos grupos, abrindo seu espaço e demarcando seu lugar. No relato sobre a aproximação de An. com o outro adolescente, a música surge como uma forma de comunicação e auto-expressão. Na sua fala fica claro que o que está posto é um desafio pedagógico e uma reconstrução de conceitos. A fala da professora Mt pode ser identificada no que nos diz Mantoan:

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 um certo tempo de nossas vidas. Mas é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional, que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além. (MANTOAN, 2004, p. 28)

Já VI., vice-diretora, relata que houve, inicialmente, uma preocupação, pois a escola não estava preparada. Porém, logo em seguida, diz que An. foi além do esperado e hoje está em sintonia com a escola e a escola com ele. VI acredita que o fato de tocar cavaquinho fez com que os outros alunos se aproximassem de An. A escola tem o projeto de manter a turma de An. unida até a 8ª série. Nessa fala, VI demonstra acreditar que An. tem a mesma chance de evoluir cognitivamente que os demais da turma. Na fala da diretora Rt, fica claro o conflito inicial que se deu, pois, embora a escola estivesse acostumada com alunos com deficiência física e mental, essa era a primeira vez que recebiam um aluno cego. A reflexão de Rt levou-a a descobrir que o espaço físico da escola não é adequado para uma pessoa cega, tampouco para as pessoas videntes. Isso, segundo sua fala a fez começar a investigar como e onde captar recursos para a melhoria da qualidade do ambiente da escola para todos.

Cabe salientar o entendimento da direção e vice-direção da escola, na conclusão de que o que está sendo reavaliado na escola não é a limitação de An., mas sim as limitações da escola. A busca de qualidade no fazer pedagógico e nos aspectos físicos do prédio são para todas as pessoas da comunidade escolar, deficientes ou não. Como nos diz Mantoan:

A sustentação de um projeto escolar inclusivo implica necessariamente mudanças em propostas educacionais da maioria das escolas e em organização curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretor, pais, alunos, e todos os interessados em Educação, na comunidade em que a escola se insere. (MANTOAN, 2004, p. 29)

Cabe destacar ainda, a fala da merendeira da escola, Aa, que diz ter retornado aos estudos de violão estimulada pelo encantamento que teve ao ver An. tocando cavaquinho. Vai aprender violão para tocar para as suas netas. Aa disse: “Um dia ele tocou pra gente! Ele toca muito bem. Eu acabei me matriculando na aula de violão. Acho que eu vou conseguir! Ele dá um bom exemplo pra gente! Quando eu era nova, eu fazia aula de acordeão e tive que parar. Não demora, eu vou me

aposentar e tocar violão, nem que seja para as minhas netas. Para ele parece tão fácil! Eu também posso aprender!”

Mi, mãe de An., sempre possibilitou que o filho tivesse autonomia, o que resultou num aluno seguro o bastante para fazer o enfrentamento das situações, dizendo o que quer fazer ou não. An é um menino feliz, que se relaciona bem com os colegas e com os profissionais da escola.

O professor Dt, que também é coordenador do Projeto Música, Ação→Inclusão, deixa claro que sua preocupação também é a de manter os alunos no projeto. A melhoria da qualidade do que é proposto aos alunos pode ser confirmada nos escritos de Mantoan que nos revela:

A abertura das escolas às diferenças tem a ver com uma revolução nos processos de ensino e de aprendizagem, pois o que se propõe é o rompimento das fronteiras entre as disciplinas, ou melhor, entre o saber e a realidade; a multiplicidade e integração de saberes e das redes de conhecimento que daí se formam; a transversalidade das áreas curriculares e a autonomia intelectual do aluno, que é autor do conhecimento e que, por isso, imprime valor ao que constrói individual e coletivamente, nas salas de aulas. (MANTOAN, 2004, p.30)

Nas suas práticas, professor Dt, busca, constantemente, adaptar metodologias e consolidar uma dinâmica, inclusive envolvendo transporte, para que seus alunos, com ou sem deficiência, tenham acesso aos ambientes onde se dá o ensino musical. Nas observações, foi possível perceber a segurança que os alunos têm em relação à credibilidade que o professor Dt deposita neles de que todos irão aprender. O professor anuncia que a música não é para todos, mas é para quem quer aprender.

3.4.2 Sobre o aluno Gi.

O professor Dt também fala de Gi, pois está trabalhando com ele desde o início deste ano. Para o professor, Gi. mostra grande habilidade na percussão. Com as evoluções que demonstrou, já está num grupo musical, numa escola regular de ensino fundamental completo. O grupo de acesso é constituído por alunos de diversas séries com ou sem deficiência. Ele está estudando o repertório para ingressar, em breve, na Orquestra do Projeto Música, Ação→Inclusão.

O trabalho da professora Ju na escola especial, tem sido edificado a partir da música que é o grande interesse de seus alunos. Professora, alunos e familiares encontram-se unidos pelas descobertas e pelo enlace que professora Ju faz a partir do que consegue capturar nas relações que conseguiu estabelecer com eles. Assim como Maud Mannoni, psicanalista, ao buscar fundamentos nas propostas pedagógicas, rompeu com a tradição na educação especial de formular o trabalho com esses sujeitos a partir de suas patologias, a professora Ju centra sua proposta no fazer e no desejo dos educandos, e não em suas falhas, mostrando ser possível uma outra educação que beneficie todos os alunos.

A ação pedagógica de trabalhar em grupo valoriza as atividades de modo coletivo, enlaçando todos os alunos e adquirindo um valor incalculável no fazer pedagógico.

Eizirik (2003, p. 7) nos diz para usarmos nossa capacidade de pensar para ousar implementar algumas mudanças que já estão acontecendo, no coração das teorias e práticas pedagógicas. A partir das construções que professora Ju fez com seus alunos, é possível perceber as evoluções no grafismo deles.

A proposta de trabalho da professora Ju partiu do interesse de um aluno, que havia perdido a mãe ainda pequeno e depois o pai. Num trabalho sobre questões maternas, ele começou a cantar espontaneamente mostrando seu sentimento através de uma música de Roberto Carlos: “Eu Tenho Tanto”. O aluno conta sobre seus sentimentos através do conteúdo da música que diz: “eu tenho tanto pra lhe falar, mas com palavras não sei dizer, como é grande o meu amor por você.” A professora Ju diz que tem um vínculo muito forte com este aluno e que ele gosta de estar na escola. Assim, professora Ju percebe que pode construir a proposta de trabalho com o grupo a partir desta manifestação que é aceita pelos demais. Neste momento é feito contato com a coordenação do Projeto Música, Ação→Inclusão, e após várias trocas e encaminhamentos é criada a Banda Xarope. O nome foi escolhido pelo próprio grupo sendo uma gíria que significa banda muito legal.

O aluno Gi. participa ativamente da Banda Xarope trazendo muitas contribuições, beneficiando-se com esta proposta de trabalho.

O fato em relação à Gi é que ele já foi incluído numa escola regular através da música, porém ainda frequenta a escola especial. É possível perceber que diante das evoluções cognitivas que tem apresentado no grupo, provavelmente sua inclusão será completa em breve.

As mães dos dois alunos, embora não saibam da existência uma da outra, possuem em seus discursos muitas semelhanças.

A mãe de Gi, Na, durante toda a sua fala demonstra seu amor e seu respeito por este filho. O fato de investir desde os primeiros tempos de vida de Gi fizeram, com certeza, muita diferença na história de vida dele. Assim como Na é apaixonada pela música, Gi também o é e mostra grande habilidade na execução musical com seu pandeiro. Quando a mãe diz que o filho queria ouvir a música que estava sendo tocada na igreja, pode-se pensar também no que a mãe queria ouvir, ou ver. O fato de participar dos momentos musicais na igreja, fez com que Gi aprendesse a trabalhar muito bem com o ritmo. Quando Na reencontra a música na igreja também reencontra o ex-marido, com quem casa-se novamente, pois já não tinha mais contato com o pai de Gi. Na deixa claro o orgulho que tem do filho e o investimento amoroso que faz no presente e no seu futuro. Para Mrech (2003), a concepção de transferência aplicada nas escolas também tem sido utilizada para designar as relações familiares que os alunos comumente trazem para o contexto escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos num tempo em que a importância do conhecimento acumulado pela humanidade circula pelos meios de comunicação, numa dimensão e sofisticação tecnológicas jamais imagináveis. Um tempo em que assistimos a um precário

investimento na área de saúde pública, o que acarreta falta de atendimento adequado às gestantes, à infância e às demais etapas da vida. Também vivenciamos a má distribuição de renda, que gera a falta de habitação, higiene e alimentação, necessidades básicas dos seres humanos.

Assim sendo, podemos dizer que a humanidade, com seu progresso atroz, também produz a deficiência, uma vez que essa deficiência só existe, porque temos um padrão cultural ao qual ele, o ser humano deficiente, deve corresponder.

Uma sociedade inclusiva é aquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais, sentindo-se responsável pela qualidade de vida de todos.

Se na década de 90, com o surgimento da integração e da inclusão, muitos profissionais da educação diziam estar despreparados para assumirem uma criança ou adolescente com deficiência, hoje sabemos que há uma tênue mudança em relação a essa afirmação. Quando um professor inicia sua formação, ainda no ensino médio, já sabe que a inclusão é um fato, um direito da pessoa com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) aponta a escola comum como o lugar onde os alunos com deficiência devem preferencialmente, ter atendimento educacional. Dessa forma, quem esteve nos bancos escolares em formação docente, em nível de ensino médio e graduação nos últimos anos, sabe que a inclusão é uma medida prevista em lei. Nos cursos de licenciatura das universidades, a educação inclusiva, cada vez mais, faz parte do currículo, ou seja, nenhuma pessoa recebe a titulação de professor sem ter ciência de que terá, possivelmente, nas suas turmas, alunos que tenham algum tipo de deficiência.

Embora a garantia do acesso à escolaridade para as pessoas com deficiência esteja prevista na legislação, as práticas que viabilizam esse movimento ainda são tímidas. Para que se ampliem, temos que lançar olhares ousando mais, começando aqui e agora, pesquisando, experimentando, descobrindo e criando novas práticas.

A educação inclusiva emerge como consequência, da transformação do ensino comum; no aprimoramento de suas práticas e na mudança de postura de todos, investindo e acreditando na possibilidade de aprendizagem daqueles que têm alguma deficiência.

No Município de Cachoeirinha, existe um investimento crescente em relação à composição do quadro de pessoal nas escolas, pois, na sua maioria, são mantidos,

além do professor em sala de aula e equipe diretiva, outros serviços de apoio pedagógico e administrativo, cursos de capacitação para docentes e demais servidores. Também existem, na rede municipal de ensino, quatro salas de integração e recursos, para que a criança ou o adolescente incluído sejam atendidos nas suas necessidades, além do tempo de permanência em sala de aula, num momento individual, com profissional especializado. A rede municipal de Cachoeirinha é composta por sete escolas de educação infantil e vinte e uma escolas de ensino fundamental; dessas, três são cicladas, sendo uma de modalidade de educação especial.

O poder público em Cachoeirinha tem como proposta a inclusão de todas as crianças na escola regular reconhecendo que o outro sempre é diferente e que a igualdade idealizada por alguns, não existe. A valorização da diversidade estimula o avanço nas relações sociais e na e a inovação educacional.

Investir na educação musical é uma das formas de também se ter uma educação de qualidade para todos. As emoções que a música pode despertar e a conexão de experiências perceptivas são alguns dos benefícios que a educação musical poderá trazer para todos os alunos.

Nesse contexto, poderíamos enfocar um grande número de possibilidades para a efetivação da proposta inclusiva, porém, aqui, vamos nos deter nas contribuições que a música possibilita para que se viva uma experiência bem-sucedida de inclusão.

A partir da experiência de inclusão vivenciada numa associação de bairro, em Cachoeirinha, iniciou-se, na rede das escolas desse município, um projeto que favorece a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular. O Projeto Música, Ação → Inclusão propõe-se a desenvolver questões afetivas, cognitivas e sociais das crianças e adolescentes, com deficiência ou não, reunidos no horário oposto ao de sala de aula para serem trabalhados através da música. Essa ação se dá através de exercícios de expressão corporal, de equilíbrio, de ritmo, de aquecimento e desenvolvimento do aparelho fonador, buscando a sensibilização, a aceitação do outro, a tolerância e o respeito, que são indispensáveis quando se deseja reverter a exclusão. Estão inseridos nos grupos, crianças e adolescentes com ou sem deficiência. A culminância se dá com a execução vocal de músicas que resgatam valores humanos.

O trabalho com música nas escolas exige do educador não só a sensibilidade e o gosto musical, mas também o desejo de construir coletivamente possibilidades de inclusão, fazendo do espaço escolar um grande laboratório para a sua práxis, constituindo-se num pesquisador, com criatividade e humildade para troca de experiências.

A partir dos elementos desta pesquisa, pode-se dizer que a música tem contribuído para a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência nas escolas municipais de Cachoeirinha.

O fato da maioria das escolas municipais em Cachoeirinha estarem abertas para o desenvolvimento de um projeto, que tem como proposta a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência através da música, mesmo com algumas indefinições, apresenta indícios de que esteja numa caminhada para a construção de uma rede escolar inclusiva. Sabe-se que ainda não é o suficiente, pois os profissionais da educação necessitam ser sensibilizados e capacitados cada vez mais nas questões da educação inclusiva.

Em relação à música, é imprescindível a busca de parcerias entre Prefeitura e Universidades, para que seja oferecida formação acadêmica aos professores interessados em trabalhar com educação musical. Hoje, já existe uma parceria entre Prefeitura e CAEF (Música) da UFRGS, porém os professores em formação não serão suficientes para atender toda a demanda do município.

No transcorrer desta pesquisa, muitas foram as discussões que surgiram em todo o País sobre a importância do retorno da educação musical aos currículos escolares, tanto que no mês de agosto de 2008 foi aprovada a Lei número 11.769, que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio.

Embora seja cedo para identificarmos toda repercussão do benefício no aumento da qualidade da oferta pedagógica, convém destacarmos que, embora ainda tenhamos muitas batalhas pela frente, essa é uma vitória não apenas para um seleto grupo de educadores, que acreditam na importância do ensino musical, mas sim uma conquista para toda a sociedade.

É notória a importância de fazermos com que o silêncio e o som aconteçam no mundo. Fazermos uma escuta cuidadosa da fala dita ou não dita, também é de inegável valor. Seguindo essa conjectura, os conceitos da psicanálise podem ser o

ponto de ancoragem para refletirmos sobre a importância de lançarmos novos olhares sobre o que já fazíamos, reinventando a escola numa perspectiva inclusiva.

A psicanálise pode contribuir com a educação, não oferecendo as respostas, mas sustentando esta, talvez, para a construção de uma nova vertente educacional que respeite a singularidade de cada aluno, para que possa desenvolver ao máximo, seu potencial.

A partir das questões que emergiram desta pesquisa, surgiu, em Cachoeirinha, o CEPEFA Rodrigo Marcelino, cuja ação abrange três eixos: pesquisa, formação e atendimento de crianças e adolescentes com deficiência e suas famílias. Nesse Centro, o trabalho da equipe interdisciplinar é estabelecido nos princípios da interdisciplinaridade e da ética do sujeito enquanto constituído pelos laços sociais que o perpassam.

Na tentativa de fortalecer e fundamentar teoricamente as ações referentes a inclusão educacional e a educação musical, esta é uma proposta de construção de uma rede de pesquisa, discussão e planejamento de ações conjuntas sobre o atendimento das crianças e adolescentes, desde o nascimento, passando pela educação infantil e ensino fundamental. Investindo na formação de profissionais da educação, segue a proposta de também inserir, nessa rede, uma escola de ensino médio onde existe o curso de Magistério e a faculdade que possui o curso de Pedagogia. O CEPEFA Rodrigo Marcelino, que tem em sua origem a pesquisa, poderá ser o eixo gerador dessa rede, buscando o suporte da UFRGS, inicialmente através da FAGED/PPGEdu e CAEF/Música.

O CEPEFA Rodrigo Marcelino, conforme mencionado acima, localiza-se em Cachoeirinha, e tem nas suas proximidades o hospital da cidade, onde há uma maternidade de qualidade reconhecida na região, uma escola de educação infantil, outra de ensino fundamental, uma escola pública com o curso de Magistério e uma faculdade que possui o curso de Pedagogia. Essas instituições formam assim, geograficamente, uma rede de atendimentos, pois todas elas encontram-se numa área de, menos de um quilômetro quadrado, cada uma com suas especificidades.

Beneficiados pela proximidade geográfica, pode-se iniciar uma pesquisa, discussão e planejamento, desde o acompanhamento das gestantes, atenção após o parto, cuidados nos primeiros tempos de vida do bebê, o ingresso na educação infantil e a passagem para a escola de ensino fundamental, quando diagnosticada alguma deficiência no bebê. Paralelamente, farão parte da rede a escola que forma

professores em nível de ensino médio e a faculdade de Pedagogia. Todos os movimentos dessa rede deverão envolver as famílias e suas demandas nas mais diversas ordens. A ação será intensificada diante do nascimento de uma criança com deficiência, registrando, informando e orientando sobre o atendimento especializado, inserindo nos programas e serviços que poderão emergir dessa rede. Os dados quantitativos serão o suporte das ações qualitativas.

Quando consolidada a rede de pesquisa e acolhimento à família de Cachoeirinha, envolvendo as instituições da micro-região, essa poderá ser ampliada, fortalecendo ainda mais as instituições, fazendo de Cachoeirinha uma cidade inclusiva.

Diante do exposto, pode-se dizer que *AGORA, SIM, O SOL É PARA TODOS.*

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Educação Inclusiva**. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 1, n. 1, Florianópolis: NUP/CED, 1999.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (Organização). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, Esther S. W. (Org.) **O Som e a Criatividade: Reflexões Sobre Experiências Musicais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- BEYER, Hugo Otto ; **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre. Mediação, 2005.
- BERGÈS, Jean. **O corpo na neurologia e na psicanálise : lições clínicas de um psicanalista de crianças**, Porto Alegre : CMC, 2008.
- BRASIL, Congresso Nacional. – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CHARCZUK, Maria Solange Bica; FOLBERG, Maria Nestrovsky (orgs). **Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- CORDE/MEC. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Corde, 1997.
- COUTO, Maria Joana de Brito D’Elboux. **Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- DOLTO, Françoise; **A causa dos adolescentes**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

_____. **As Etapas Decisivas da Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Tudo é linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann; **Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão?** Entrevista publicada na Projeto Revista de Educação, Ano 5, nº 7, Editora Projeto, 2003.

FOLBERG, Maria Nestrovsky;(Org.) **Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito.** Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____. **Desdobrando o avesso da psicanálise: relações com a educação.** Porto Alegre: Evangraf, 2002.

_____.(Coordenação) **Criança Psicótica e Escola Pública.** Cadernos de Estudos Especializados Série Educação Especial e Psicanálise. Porto Alegre, RM & L Gráfica e Impressão, 1994.

_____.(Coordenação) **É Freud o Anti-Pedagogo?** Cadernos de Estudos Especializados Série Educação Especial e Psicanálise. Porto Alegre, RML Gráfica, 1994.

FREUD, Sigmund; **Cinco lições de Psicanálise.** Edição Standard Brasileira, Vol. XI, 1ª edição, Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.,1970.

_____. **A dinâmica da transferência.** In: Obras completas de Sigmund Freud. V.7. Rio de Janeiro: Ed. Delta S.A., 1912.

_____. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente (1911 -1915).** Rio de Janeiro: Imago Ed. 2004

_____. **O Mal-estar na Civilização.** Rio de Janeiro, Imago, Edições Standart, Tomo XXI, 1969.

FURASTÉ, Pedro Augusto: **Normas técnicas para o trabalho científico.** Explicitação das normas da ABNT. 13ª edição. Porto Alegre, 2007.

GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo S. (Orgs.) **Cenas da Infância Atual: a família, a escola e a clínica.** Ijuí, Ed. Unijuí, 2006.

HENTSCHKE, Liane & BEN, Luciana Del (Orgs); **Ensino de Música: Propostas Para Pensar e Agir em Sala de Aula.** Editora: Moderna. São Paulo, 2003.

HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara (Orgs.); **Avaliação em Música: Reflexões e Práticas.** Editora: Moderna. São Paulo, 2003.

JESUS, Denise Meireles de e BAPTISTA, Cláudio Roberto e outros (Organização). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2007.

KERN, Elisa. Artigo: **O Processo de Inclusão/exclusão: Uma possibilidade de (re) significar práticas.** no livro Educação Especial: em direção à educação inclusiva / organizadores STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA Juan José Mouriño. 2º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

KUPFER, Maria Cristina; **Freud e a Educação: O mestre do Impossível.** São Paulo. Editora Scipione. 3ª edição, 1997.

LACAN, Jacques; **A Família.** Assírio & Alvim Sociedade Editorial e Distribuidora, Ltda. Lisboa, 1981.

_____; **A identificação:** Seminário 1961-1962. Centro de Estudos Freudianos do Recife, Recife, 2003.

_____; **De um Outro ao outro:** Seminário 1968-1969. Centro de Estudos Freudianos do Recife, Recife, 2004.

_____; O Seminário, Livro 17: **O Averso da Psicanálise,** 1969-1970. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1992.

_____; **Problemas cruciais para a psicanálise** - Seminário 1964-1965 Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife, 2006.

LELIS, Cláudia M. C. – Artigo: **A Educação Musical Especial e a Musicoterapia - IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, Belém, Anais...** ABEM, 2000.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LOUREIRO Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP. Ed: Papirus, 2003.

MANNONI, Maud; **A Criança, Sua “Doença” e os Outros.** São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.

_____. **A criança, sua “doença” e os outros.** São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, Artigo **Uma Escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão** no livro Educação Especial: em direção à educação inclusiva / organizadores STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA Juan José Mouriño. 2º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. Artigo **(Im) possibilidade de conexão entre psicanálise e educação.** (2005) Disponível em www.psicologia.com.pt/artigos/textos/Ao243.pdf. Acesso em 23/08/08.

MENDONÇA, Antônio Sérgio. **Lacan: da magia à psicanálise**. Centro de Estudos Lacaneanos, Edição para circulação interna/Boletim, Porto Alegre, Ed. Paper Graff, 2001/2002.

MILLER, Jacques-Alain. **Silet: os paradoxos da pulsão, de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MRECH, L.M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 2003.

NASIO, J. –D, **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

RICOEUR, Paul. **O Conflito das Interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro, Imago Editora LTDA, 1969.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SILVA, Maria Cecília Pereira. **A Paixão de Formar - da psicanálise à educação**. Ed Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.

SILVEIRA, Viviane. Artigo **Considerações acerca de uma intervenção musical na clínica psicanalítica** (p. 33 a 50) BEYER, Esther S. W. (Org.) **O Som e a Criatividade: Reflexões Sobre Experiências Musicais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo, Moderna, 2003.

TRESOLDI, Mara Eloisa, Artigo **Facilitando a Inclusão Através da Música** no livro Seminário Regional de Práticas Sociais. Organizadores: FERNER, Alexandre da Silveira, WAGNER, Erica Jaqueline, MEYER, Kátia Adriana, PENS, Michele. Porto Alegre, Promoarte Comunicação Gráfica Ltda, 2004, páginas 67 a 70.

TRESOLDI, Mara Eloisa, Artigo **Relação Família – Educador: um vínculo tecendo a inclusão de crianças com deficiência mental na escola regular**. no livro II Seminário Regional de Práticas Sociais – Rede de Proteção. Organizadores: KISZEWSKI, Gisele; CONTRI, Márcia da Cunha; ROSA, Estela M.S.; DOMINGUES, Leonice M.; BORGES, Viviane. Porto Alegre, Promoarte Comunicação Gráfica Ltda, 2006, páginas 75 a 80.

WINNICOTT, D.W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro, Imago Editora LTDA, 1975

ANEXOS

ANEXO A - ENTREVISTAS COM A MÃE DE Gi.....	53
ANEXO B - ENTREVISTA COM PROFESSORA Ju.....	58
ANEXO C - ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAVAM COM AN ATÉ A 4ª SÉRIE, NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO.....	63
ANEXO D - ENTREVISTA COM O PROFESSOR Dt.....	65
ANEXO E - ENTREVISTAS NA ESCOLA ONDE AN FREQUËNTA A 5ª SÉRIE.....	66
ANEXO F – AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGEM.....	72
ANEXO G - GALERIA DE FOTOS.....	74
ANEXO H - LETRA DA MÚSICA CITADA NA DEDICATÓRIA.....	78
ANEXO I – GRUPOS DE COROS E OFICINAS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS 2008.....	80

ANEXO A - ENTREVISTAS COM A MÃE DE GI

Apresentarei, a seguir, a transcrição de uma entrevista com Na., a mãe do menino Gi., que é muito elucidativa para o estudo em questão:

E – O que tu podes me contar sobre o Gi?

Na – Quando eu ganhei ele, e o médico me disse que ele tinha Síndrome de Down...(silêncio) as mães receberam os bebês no quarto para mamar e o Gi não veio. Eu fiquei preocupada. O pediatra chegou e disse: “Olha, mãe, a gente não trouxe o teu bebê porque ele é mongolóide. Eu comecei a chorar porque eu tenho uma prima que tem uma menina que é bem doente, não caminha...Eu pensei que de repente era igual a filha da minha prima, ou defeituoso. Eu não tinha visto ele, achei que era defeituoso. Mongolóide era como eles diziam. Era uma palavra bem esquisita. Aí eu comecei a chorar e o pediatra disse para eu não chorar, porque estavam fazendo exames, por isso ele não veio para o quarto ainda. Disse que estavam fazendo os exames e observando.” Tu queres que a gente traga aqui no quarto ou tu vais no berçário?” Eu não podia levantar, então me levaram o bebê. Era a coisa mais linda! Quando ele trouxe o bebê e colocou na minha cama, eu não achei nada de anormal. Bem lindo e gordinho! Aí, ele deixou o bebê perto de mim e ele começou a mamar. Ele mamou três meses. O pediatra disse que, como o bebê estava mamando, poderia ficar no quarto. Eu fiquei despreocupada. Minha patroa foi me visitar e aí eu comecei a chorar e outra amiga minha disse: “Não! Teu bebê é normal, isso é pouquinha coisa!” No outro dia o pediatra me disse que eles achavam que ele tinha mais problemas, só que seria a mínima coisa. Ele explicou que o bebê tinha Síndrome de Down. Perguntou se tinha outro caso na família e se onde eu morava tinha APAE. Eu disse que tinha e daí eu me tranqüilizei, né. Ele era a coisa mais linda! Uma hora, eu quero te trazer umas fotos dele.

E – Onde tu moravas?

Na – Em Butiá. Lá, tinha APAE. Só que o pediatra, não me explicou... Depois ele me explicou que o Gi. tinha que ter atendimento, que as pessoas da família fossem carinhosas. Fui para casa e criei ele normal. Ele nunca teve problema. O exame do

coração deu bem! Até hoje, o Gi. é super forte! Só tem gripe, às vezes. Criei ele como criei o outro, né. Com limites e tudo! O outro eu adotei antes de ter o Gi. Ele está com 26 anos. O outro me deu muitos problemas, com os amigos na rua...Dia 6 de dezembro o Gi. fará 15 anos. Desde bebê, eu já levei o Gi na APAE. Com um ano fez a estimulação precoce, tudo. Podia ter sido antes, mas eu não sabia. Ninguém me explicou que desde bebê podia começar a estimular. Fez a estimulação precoce quatro anos e depois foi para a escolinha e só foi se desenvolvendo. Depois, quando começou a ficar maiorzinho, sempre teve ônibus na frente de casa para pegar. Nos primeiros dias eu levava, depois continuei deixando ele ir sozinho, até hoje. Ele é bem independente.

E – De onde vem o interesse pelo pandeiro?

Na – Eu era evangélica, e meu marido tinha um conjunto, e o Gi começou a tocar no conjunto da igreja. Ele tocava com o meu marido, com o padrasto dele. Desde seis ou sete anos, ele tocava. Eu estava parada, tinha me afastado da igreja, daí, um dia, eu fui visitar a igreja e ele se apaixonou pela música. Eu acho que ele tinha uns cinco anos, não, ele nem tinha cinco anos. Ele recém tinha começado a caminhar. Eu pegava ele pela mãozinha. Ele tinha uns três anos. A igreja era para um lado e eu ia para o outro pegar o ônibus. Ele me puxava para eu ir para a igreja. Aí, eu comecei a voltar para a igreja. Ele começou a se entrosar com a música. Aí, meu ex-marido, padrasto dele, colocou ele no conjunto da igreja. O pai dele, eu fiquei grávida, ganhei o Gi. e acho que quando ele soube que tinha problema, não quis, né. Até hoje, ele nem procura. O padrasto, meu ex-marido, foi muito importante para o Gi. Hoje, meu marido atual está sempre com o rádio ligado. Faz uns dois meses que a gente está junto, mas a gente já vinha...Acho que faz uns dois anos que a gente vinha namorando.

E – Teu marido atual já viu Gi apresentando-se na Banda Xarope?

Na – Ele trabalha até no sábado. Ele não pode ver o Gi se apresentando. Ele viu num DVD o Gi tocando. Ele vê e chora. Ele vê as crianças assim e chora. Ele chora por qualquer coisa!

E – Quem deu o pandeiro para Gi?

Na – Foi o padrasto, meu ex-marido. O Gi começou a ir aos ensaios e começou a tocar (fez movimentos com os braços como quem toca bateria). Ele gosta de bateria, também. Nas lojas, ele olha e pede. A idéia dele é de outros instrumentos: violão, guitarra... Os

amigos que tocavam com meu ex-marido iam para nossa casa nos finais de semana tocar ou nós íamos para a casa deles, então a gente foi incentivando o Gi desde cedo. Ele se criou neste ritmo. Ele caminhou com dois anos e me puxava para a igreja. Mais ou menos com uns cinco anos ele ganhou o pandeiro do padrasto. Até os onze anos ele teve o contato com o padrasto, meu ex-marido. Agora, quando eu vou a Butiá, às vezes, ele vê o padrasto.

E – Gi tem algum outro grupo além da família e da escola?

Na – Não, a gente vai à igreja e ele gosta. Ele não participa. Eu vim há quatro anos para Cachoeirinha e ele entrou na escola especial, aqui. Se hoje o Gi estivesse participando do conjunto do meu ex-marido, estaria bem melhor. Estes tempos eu fui à Butiá e encontrei uns amigos meus que tocavam com meu ex-marido e com o Gi. Tem um amigo que tem um filho, que também se chama Gi, um pouquinho mais moço e o pai desse guri disse: “ Gi, depois que tu saiu daqui de Minas do Leão(próximo a Butiá), meu filho Gi não quis mais tocar pandeiro no conjunto. Esse guri, Gi, tocou pandeiro junto com o meu Gi, no conjunto da igreja por mais ou menos um ano.

E – A professora descobriu que ele gostava de música?

Na – Num Show de Talentos, cada mãe deveria fazer o que o filho sabia fazer. Aí, peguei um CD que sei que ele gosta e botei ele a ensaiar com o pandeiro. Foi uma maravilha. Todo mundo adorou lá na escola. O Gi se apresentou com o pandeiro e também fazendo um barulho que ele sabe fazer com a mão na boca. Eu disse para a supervisora da escola que seria bom, se ele tivesse uma pessoa para ensinar música para ele. Eu tinha vontade de colocar o Gi numa escola de música, só que a situação da gente...(fez silêncio), assim, né. Como outras crianças da escola queriam aprender música, elas falaram com o Dimi (Edimilson, coordenador do Projeto Música, Ação→Inclusão) e ele foi ensinar música para eles.

E – A música faz diferença na vida de teu filho?

Na – A música é muito importante. Desde pequena eu...(fez silêncio). Quando eu peguei o outro filho (adoção), ele tinha poucos meses. Eu estava na aula de música, estava querendo aprender, mas como eu não tinha com quem deixar o pequeno, acabei desistindo. Não se pode ir para uma aula com uma criança pequena.

E – E hoje, tu poderias ir para a aula de música?

Na – Com o Gi, sim, ele já iria se “antelar”. Eu sempre o criei com limite, hoje eu fico apavorada porque as crianças não têm limite. Inclusive as crianças do colégio! Tu entra num ônibus e te apavora! O Gi é responsável por tudo! Se a gente mexe nas coisas dele, os controles da TV, ele sabe se alguém mexeu ou não. Na hora de deitar, os chinelos ficam na beira da cama um ao lado do outro. Se um ficar um pouquinho para cá, ele arruma. O lençol, os cobertores, ele deixa tudo numa pilha, arrumados. Eu acho que ele puxou por mim, porque eu gosto de deixar tudo organizado. Ele não se importa que outra criança brinque com os brinquedos dele, mas depois tem que colocar no lugar, como ele faz. Gi tem uma gaveta de papéis e fica tudo no lugar. Bom, meu outro guri tem 26 anos e não é organizado. Se eu estou num lugar e outra criança não pára, o Gi chama a atenção. Ele chama a atenção até de uma pessoa adulta. Eu disse para a Ju (professora), que no colégio ele tenta fazer as letras, mas não sabe fazer direito. Em casa ele só faz aquele zerinho e um, zerinho e um... enche um papel! Ele pega um papel e vai copiando daqui para lá. Uma amiga minha disse que ele “se passava”, ele não fazia as letras... Eu disse para ela que, para o Gi, era trabalho (aquele zerinho e um). Na hora que ele se “antelar” que aquilo não está certo, ele vai começar a fazer certo. Ele trabalha com a gente na lavagem de carro e meu marido dá dinheiro para ele. Eu pergunto o que ele vai comprar e ele me diz: “carne, salsichão, gás...” Quando a gente recebe o salário dele, ele quer pagar a luz e comprar comida. O Gi se sente dono da casa. Eu criei ele muito sozinho. Depois que eu me separei, fiquei sozinho uns quatro anos e o Gi pegou meu ritmo de comprar as coisas e pagar. Eu estava numa loja experimentando roupas para ele. Ele disse: “Chega de roupa, mãe! Tem que comprar papá, né!”. E ele era bem pequeno! Ele já tem a mente dele... Eu acho que cada dia ele está melhor! A voz dele (fala). Ficou dois anos sem atendimento da fonoaudiológica, mas agora começou na Saúde Mental (refere-se à Secretaria Municipal da Saúde) Eu estou muito contente com ele!

Após a transcrição da conversa, senti necessidade de conversar um pouco mais com Na, a mãe de Gi. Agendamos outro momento para conversarmos.

E – Na, podes contar um pouco sobre o nascimento e os primeiros tempos de vida do Gi?

Na – Bom, eu sofri um pouco, mas não fizeram cesárea. O Gi nasceu depois de nove meses, no tempo certo. Pesava três quilos novecentos e quarenta gramas, com cinquenta e um centímetros. No Hospital ele já mamou.

E – Como foi a escolha do nome?

Na – Eu escolhi por ser um nome bíblico.

E – Quem te auxiliou com os cuidados nos primeiros dias após o nascimento?

Na – Minha patroa. Eu morava com ela. O pai dele não morava comigo, a gente se visitava, eu ia viajar com ele. A gente ficou uns dois anos assim. Ele não quis conhecer o Gi, só foi vê-lo depois de cinco anos, quando saiu a audiência. E ele não quis se aproximar do Gi. Depois, ele arrumou uma mulher e teve um filho. Ela é que pediu para que os irmãos tivessem mais convivência. De vez em quando, ele ia para a casa deles, mas como eu me mudei para cá, tive que colocar ele na justiça de novo, porque ele não estava dando a pensão certa, estava sempre atrasada e está até hoje. Já faz uns quatro anos que o Gi não vê ele. O Gi nem sente falta dele.

E – E sobre teu outro filho. O que podes me dizer?

Na – Eu era casada e meu marido não podia ter filhos. Aí adotamos um menino. Nos separamos depois que ele tinha dois anos. Daí eu tive o Gi, e quando ele tinha cinco anos, eu me casei com meu ex-marido. Depois, eu me separei dele. Hoje, meu filho mais velho vive com o pai de criação. Outro dia, a namorada dele me ligou e disse que ele queria se aproximar de mim, faz quatro anos que eu não vejo ele. Deu uns problemas lá e eu me afastei dele. Eu concordei e disse que iria fazer uma cirurgia e ela disse que iria ligar para ver se eu estava bem. Eu tenho o coração mole e vou perdoar. Quando eu vou para Butiá, o irmão procura por ele. Outro dia deu um DVD para ele.

E – Com quem o Gi brinca?

Na – Brinca com os colegas da escola e, às vezes, com os priminhos que têm mais ou menos a idade dele. Eu não deixo ele sair assim para a rua. Se tiver três crianças aqui brincando, o Gi vai brincar com as coisas dele. Ele não se mistura muito. O primo que ele mais gosta de brincar é com o que tem cinco anos. Até os cinco anos do Gi, eu criei ele sozinha. Depois fiquei sete anos separada.

ANEXO B - ENTREVISTA COM PROFESSORA Ju

Apresentarei, a seguir, a transcrição de uma entrevista com Ju, a professora de Gi, da escola especial que traz elementos para este estudo em questão:

E – A música contribui para a inclusão?

Ju – Em primeiro lugar, a música só terá um significado e um valor se tu tiveres uma identificação com isto. Tu, enquanto professor, mediador tem que ter uma identificação, um prazer. Toda atividade que tu relacionas e trazes para o ambiente escolar e proporciona para o aluno, tu tens que ter uma identidade, uma proposta. O aluno vai aprender a gostar. Mesmo que ele não tenha um conhecimento, se tu valorizar e der a real intenção de que aquilo pode beneficiar o aluno, ele aprenderá a gostar. Em específico, o nosso trabalho tem uma vinculação com o trabalho de música. A proposta nasceu neste ano, através de um aluno que, numa atividade do dia das mães, estávamos trabalhando sobre os sentimentos que giravam em torno disso e a música, em especial, geralmente trata da questão do sentimento. Eu sempre me identifiquei com esse tipo de proposta, onde pudéssemos trabalhar a questão do conhecimento vinculado à questão do sentimento. O que o aluno está trazendo? O que eu posso explorar através disso no trabalho pedagógico? Estávamos trabalhando as questões maternas, quando um aluno que perdeu a mãe ainda pequeno e depois perdeu o pai, atrapalhando-se emocionalmente, de repente começa a cantar uma música: “Eu tenho tanto, pra lhe falar, mas com palavra, não sei dizer...! Foi bem espontâneo. E eu, com um vínculo muito forte com este menino, pois sei qual é a figura do professor na vida deste menino. A gente passa a ser um representante materno na questão da continência do afeto para este sujeito. E ele tenta trazer este sentimento do amor que ele tem, através da música. E então eu digo: “É aqui que eu vou segurar o nosso grupo, é através desse trabalho! Nós já vínhamos trabalhando com música, mas aí a gente introduz a música para dentro do nosso trabalho e fecha com a história da Banda Xarope, que eles vem tendo com o professor Dimi. Agora, todos os meus alunos participam da Banda Xarope e nós articulamos a proposta junto com o professor e vamos indo. Agora, demos início ao estudo da Jovem Guarda. Estamos estudando os cantores, as músicas, as letras das músicas... Isso tem uma sintonia muito bonita. Eles

estão apaixonados pela música do calhambeque. Esse universo musical começa a crescer. Tu começa a apresentar o universo musical desse período que nós nos detivemos, pois não posso abrir muito, senão não tenho tempo e não tenho como trabalhar tudo. Então estamos ns detendo na história da Jovem Guarda e explorando alguns músicos desta época e eles conhecem estas músicas, pois tem o registro do pai, da mãe que já ouviram estas músicas. Agora, tenho alunos trazendo discos do Roberto Carlos, Erasmo Carlos... A gente está movimentando este trabalho. Ao chegar na sala, a aluna X. diz: “Prô, vamos buscar o “som” para escutar música”? Respondo que sim, mas que primeiro vamos combinar sobre nosso trabalho e depois virá a música. Isto está sendo muito bonito, pois, mesmo que os alunos não saibam ler a letra da música, eles abrem o caderno e sabem que lá está a música que a gente está trabalhando. Sabem o sentido daquele registro. Sabem de tudo que se construiu em torno da música. Cada um tem o seu talento.

E – E o Gi?

Ju - O Gi, grande pandeirista, sabe em que momento poderá entrar com o seu pandeiro e contribuir com o grupo. Todos eles têm uma identificação, pois a gente dá um significado para aquilo. O mais legal é que a música agrupa as pessoas, ela une, tu entras numa sintonia, numa musicalidade do sentimento, da exploração... Ela te conforta, traz aconchego e ela traz alegria. E onde tem música, tem prazer e onde tem prazer, tem conhecimento, tem desprendimento, tem muitas coisas, se tu produzires ali. Eu já trabalhe no Laboratório de Expressão e quando venho para a sala de aula trago isso! A professora L., de Educação Física, é muito parceira neste trabalho conosco. Agora a gente vai tentar fazer um *pout-pourri* da Jovem Guarda tentando fazer apresentação com dança e instrumentos musicais. A gente está juntando material para montar um arquivo histórico com as roupas, e fazer uma apresentação. Os alunos tem um prazer enorme com isso, pois a gente fala com eles sobre isso, e eles sabem do que estão falando. E gostam! E é isso! O aluno passa a gostar do que a gente também consegue valorizar, trazendo elementos para que ele também possa gostar do que está sendo introduzido. Tu tens que te apaixonar e passar esta paixão, na verdade. Tu tens que ter uma identificação com a música e com estes sujeitos.

E – E o aluno Gi?

Ju – O aluno Gi é meu a partir deste ano. Eu na o conhecia, pois ele era do outro turno. Em anos anteriores, aqui na escola, haviam percebido toda uma habilidade sonora e musical que este menino tinha. Quando começamos com o trabalho envolvendo a música, percebemos muitas evoluções. A professora L., de Educação Física, que tinha um conhecimento deste aluno, me diz que hoje, a postura de Gi, no grupo da manhã, é outra. Ele está diferente dos anos anteriores. No início do ano, quando falávamos com ele, apenas baixava a cabeça e falava sozinho. Não entendíamos o que ele dizia. Havia uma dificuldade na fala, na expressão. A partir do segundo semestre a linguagem está compreensível. A questão do campo da expressão verbal de Gi, que a gente não entendia, era complicado, ele falava para dentro. Na verdade, ele falava para ele mesmo. Hoje, ele fala para o mundo! Isso tudo em poucos meses, porque algumas coisas foram construídas com ele. Isso vem aparecendo também na representação do desenho. O Gi só desenhava quadrados, pintava, muito colorido. Hoje, Gi faz figuras humanas no seu desenho. É muito bom, porque em um semestre este menino se descobre e a gente ajuda-o a descobrir-se. A música veio valorizar estas questões de Gi. Nós potencializamos o que ele já tinha: a possibilidade de trabalhar na sala de aula com a música, ser introduzido na criação de uma banda. Foi difícil, no início. Havia o encaminhamento para algo voltado à música, mas nós não sabíamos para onde encaminhar. O Dimi se dispôs a vir e fazer um trabalho com o Projeto Música, Ação → Inclusão e a gente disse que teria público para fazer este trabalho com a música. Eu já trabalho com a música e sei que vai dar certo! Hoje, o Gi está muito bem! O Dimi já levou ele para a orquestra, que é um grupo mais evoluído. É uma habilidade que tem que ser burilada para além do que ele já sabe, do que ele nos apresenta. Dentro da sala de aula a mãe do Gi nos traz o quanto ela está satisfeita com isso. Esta mãe sempre teve um desejo muito grande de que esse menino tocasse um instrumento. Tanto é que ele tem um pandeiro. Ela também quer uma flauta, e ela quer outros instrumentos. Daqui a pouco o Gi não vai ficar só no pandeiro, porque tem um desejo, ali, desta família. Está inscrito na vida deste sujeito que ele vai ser bom na música. E se tem o desejo, ele vai ser, e ele é. A gente está vendo isto! Nós apresentamos a música do Roberto Carlos (Como é grande o meu amor por você) de diversas formas. Numa apresentação aqui, no Dia dos Namorados, nós fizemos um dia

especial. A gente se apresentou para os alunos do grupo da manhã e fizemos diferente. Teve um momento que o Gi cantou e fez um solo instrumental com o pandeiro. Ele está fazendo várias performances e se adapta perfeitamente. Eu fico impressionada de como este menino tem condições. Vocês (tu e o Dimi) que trabalham com a música devem perceber ainda mais. Eu não tenho conhecimento mais aprimorado em relação à música, mas eu gosto de música. O crescimento do Gi é muito visível. No início deste semestre, ele chegou com uma caixinha de lápis de cor nova, perfumada. Ele está nos agradecendo, ele está com uma estima maravilhosa. Ele é muito organizado, assim como a mãe é organizada. A mãe comprou e não se deu conta de que eram perfumados. Compramos uma caixa de lápis de cor perfumado para o grupo. Ele chegou com um apontador que é uma caixinha toda mimosa, azul, com adesivos que diziam: “Você vai vencer! Daqui para frente vai ser só você!” Adesivos com mensagens de valorização. Ele chegou todo mimoso com esta mãe! Esta mãe está tri satisfeita com a evolução do filho. Tudo que eu peço ela atende. Ela me contou que se casou agora. Ela trabalha numa lavagem de carros e o Gi vai junto e ajuda. Ele vive o mundo do trabalho. Esta mãe, além de cuidar de uma casa também é uma pessoa que se puxa! O Gi chega todo dia com o cabelo lavado, de banho tomado, cheiroso. Ele se cuida! (fica pensativa). Os alunos querem música o tempo todo. Eles curtem demais! Eles estão apaixonados por aquela música do “Meu calhambeque, bi, bi” .São alunos de 14 a 16 anos e, quando ouvem uma música que tem calhambeque que faz bi, bi...Eu trouxe vários vídeos da Jovem Guarda: Vanderlei Cardoso, Erasmo Carlos...Além disso, tem vindo muitas informações para eles e que eles estão vendo, assistindo para poder dar um campo de conhecimento maior nesta coisa musical. E eles estão mostrando para a gente com quem eles se identificam. Estamos pensando em como fazer um *pout-pourri*, uma apresentação artística com eles com a questão corporal junto com a música. Isso envolve muito trabalho, mas a gente vai conseguir! A música se faz necessária! As mães, após uma apresentação no semestre, pediram para que elas tenham um coral. Elas querem cantar! Elas querem se juntar! A gente não sabe o sujeito que mora em nós. Às vezes a gente tem coisas dentro da gente...De certa forma, se tu gostas é porque tu tens uma identificação e tu tens um talento para alguma coisa ali. Não é que todos tenham que ser Roberto Carlos. Não é este o objetivo. O objetivo é fazer uma

exploração e produzir algo a partir disso. Por estarmos no ambiente escolar é claro que eu puxo para a coisa do pedagógico e que está rendendo! Na verdade, o trabalho com a música agrega, emociona, dá prazer, traz alegria e que estrutura o ser humano. Os alunos que estão participando da Banda Xarope estão adorando tudo isso!

ANEXO C - ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAVAM COM An ATÉ A 4ª SÉRIE, NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO.

Entrevista com a professora LP

Apresentarei agora, a conversa com LP, professora da SIR para as crianças e adolescentes com deficiência visual e cegos.

LP me recebeu na SIR onde trabalha há três anos. Aos poucos foi organizando a sala e os materiais específicos para o trabalho com as crianças cegas.

A professora recebeu-me na sala que é muito colorida, com uma diversidade de materiais e é muito organizada.

LP fala do seu trabalho com alegria e diz que criou espaços de trocas com outros profissionais no Município.

Fala com satisfação das evoluções de seus alunos.

Entrevista com a professora Rs.

Apresentarei a seguir, o excerto de uma conversa com a professora Rs, que trabalhou na sala de aula comum, em 2007, com o aluno An.

Nossa conversa foi no pátio da escola, enquanto as crianças brincavam na quadra de esportes.

Rs recebeu-me após termos feito agenda.

Solicito que fale como vê An na escola e se considera que a música é importante para ele.

Rs diz que a música é significativa para as crianças. Há muito que trabalha-se com a literatura, música e desporto. Assim, a dedicação das crianças é maior em relação aos conteúdos e todos tem boa assiduidade.

A criança incluída tem uma percepção das questões que estão em pauta. Tem opinião própria. A professora criou metodologia específica para suas dificuldades. Há parceria entre a professora Rs e a professora da SIR. Professora Rs está há dois anos com o aluno An e percebe muitas evoluções.

A música auxilia na auto-estima. As participações de An no coral e na oficina de violão ajudam na inclusão. Professora acredita que a inclusão só ocorre, se toda a cadeia estiver em ação: escola, família, professora...

Enquanto conversávamos, An jogava futebol. Estava como goleiro sendo auxiliado por uma colega que narrava a trajetória da bola para que ele a defendesse. Professora Rs relata que a bola especial (com guizo) está no conserto, então ele tem que ser auxiliado por um colega, pois a bola comum não tem som.

ANEXO D - ENTREVISTA COM O PROFESSOR Dt

Apresentarei, a seguir, o excerto de uma conversa com o professor Dt, que trabalha desde 2005, na oficina de violão com o aluno An, que é cego. Também está trabalhando com Gi, aluno da escola especial que tem a Síndrome de Down.

E - A música contribui para a inclusão?

Dt – Todo trabalho sócio-educativo pode contribuir, desde que bem orientado, com um foco bem definido. Um trabalho para desenvolver a formação acadêmica em música teria um outro foco. O enfoque inclusivo é, primeiramente, manter a criança no Projeto. Não pode ser pré-avaliativo, está aberto para quem quiser participar. O querer da criança é imprescindível. O trabalho inclusivo com a música não é para todos, é para quem quer. A escola pública tem que oferecer outras possibilidades além da música: dança, desporto, artes cênicas, artes plásticas...

E – E o que podes me dizer do aluno Gi?

Dt – O Gi mostra grande habilidade na percussão. Com o início da Banda Xarope mostrou ser brilhante no pandeiro. Agora (julho de 2008), irá tocar também num grupo de acesso à orquestra do Projeto Música, Ação → Inclusão. Neste momento irá estudar o repertório com posterior ingresso na orquestra. Para o Gi, tanto o grupo de acesso, como a orquestra, são de inclusão, pois o ensino de música é adaptado para o seu nível de entendimento. O grupo de acesso e a orquestra são constituídos de crianças e adolescentes com deficiência ou não.

E - E o que podes me dizer do aluno An?

Dt – Está num processo semelhante ao Gi. Como iniciou os estudos em 2005, mostra certa autonomia nos instrumentos de corda. Tem um conhecimento médio no domínio dos instrumentos de corda com possibilidade de ingresso em grupo de instrumentos variados, considerando sua sensibilidade musical que é bem apurada.

ANEXO E - ENTREVISTAS NA ESCOLA ONDE AN FREQUENTA A 5ª SÉRIE.

Entrevista com a Vice-Diretora VI

Apresentarei, a seguir, a transcrição de uma entrevista com VI, vice-diretora da escola em que An frequenta a 5ª série, que é muito elucidativa para este estudo em questão:

E – A escola estava preparada para receber o An?

VI – A escola não estava preparada. Atualmente, ele já está em sintonia com a escola e a escola em sintonia com ele. Os professores também estão mais tranquilos. Eles estavam com uma expectativa muito alta em relação à aprendizagem, aos aspectos cognitivos. Os professores se surpreenderam com o resultado que An apresentou. Ele foi além do esperado. Semana retrasada descobrimos que ele tocava cavaquinho e ele andou trazendo para tocar aqui na escola. Ele já fez várias apresentações aqui na escola e os colegas estão adorando. A música é muito importante para todos os alunos, acaba desenvolvendo mais. O An é muito sensível e ele passa essa sensibilidade para os colegas e para os professores. Hoje, todas as expectativas são boas, pois ele está bem inserido. Toda nossa preocupação e ansiedade em relação à aprendizagem dele baixou. No início, até as crianças ficaram retraídas porque nunca teve um aluno com deficiência visual total. As crianças se aproximaram mais dele depois que descobriram que ele tocava cavaquinho. Como uma pessoa que não tem visão consegue tocar tão bem como ele toca? Ele está com 13 anos e os colegas estão na mesma faixa etária, 11 e 12 anos. Como o An veio aqui para a escola, fizemos o combinado de deixá-lo com os mesmos colegas até a 8ª série. Como é a primeira vez que recebemos um aluno cego, vamos descobrir como trabalhar com ele.

Entrevista com Mt, a professora de Geografia.

E – Como tu vê An na escola? O fato dele tocar um instrumento musical faz diferença?

Mt – Eu vejo An como uma novidade. É algo que a gente tem que observar, aprender, descobrir caminhos, ver o que funciona e o que não funciona. Às vezes, a gente tem uma idéia para trabalhar com ele que não funciona e outras vezes a gente nem imagina que poderia dar certo e dá. Por exemplo, eles tinham que fazer um trabalho em grupo. O colega do grupo começou a fazer tudo sozinho e eu tive que intervir. Emprestei um livro para alguém em casa ditar para ele escrever em Braille. A tua parte nós vamos colocar em Braille. Tive que intervir, porque ele e o outro menino não conseguiram se acertar. Creio que por falta de experiência deles, um menino achou que era só fazer por ele.

E – Como tu vê o fato dele tocar um instrumento musical?

Mt – Ele não trouxe isso para a aula, mas eu sabia e disse para ele: “Ai, que bom que tu tocas cavaquinho!” No trabalho em aula isso não apareceu, mas num dia ele trouxe o cavaquinho e eu observei, no pátio, que ele conversava com um menino de outra escola que estava ali. Ele explicou como funcionava, já tocou o cavaquinho. O cavaquinho serviu para puxar assunto e tinham muito o que conversar. Eu acho que a música ajudou a desenvolver o potencial dele e uma forma de ter um ponto de partida para conversar com alguém ou formar amizades, Ele é um bom aluno. Ele respondeu algumas coisas erradas por ser afobado! Eu leio a questão e ele responde em Braille. Depois ele lê as respostas para mim. Sempre que eu explico as coisas para ele, os outros alunos estão fazendo outra atividade diferente. Ele tem conseguido ir muito bem. Em Geografia tem que mostrar que sabe mesmo, não pode ser mais ou menos. Tem questões que ele deixou de fazer melhor por afobação! Quando ele lê a resposta eu escrevo a tinta. Eu trabalho com papel vegetal, em relevo. Ontem, a turma dele levou uma bronca minha, porque eu saí e quando voltei tinham feito uma guerra de buchinhas de papel. Uma menina recolheu tudo e colocou na mesa para denunciar. E ele levou bronca como os outros. Eu disse que não admito. É a primeira vez que acontece e nunca mais façam de novo. Além de estarem bagunçando, sujando a sala, estão destruindo a natureza. Um dia este papel teve vida... Dei toda explicação! No dia que eu trabalhei os pontos de orientação, fui para o pátio com eles e trabalhei a questão de se orientarem pelo calor do sol. Eu disse que ele tinha que perceber a localização do sol pelo calor. A professora da SIR disse que ele não gostava de ser

chamado de cego, mas sim de não vidente. Eu falo muito para ele “ver” aqui ou ali, mas é o jeito de falar. Na verdade eu quero que ele perceba. No Laboratório de informática, instalei o DosVox,, que é um programa só para cegos. Além de operar o computador, eu quero que ele saiba ligar e que saiba quais os computadores que tem o programa. A primeira vez que eu fui ensinar ele a ligar, eu não percebi que tinha uma mesinha diferente e quando ele baixou para ligar o estabilizador, ele bateu com o rosto na mesinha. Não machucou, mas eu percebi como tem que se ter cuidado nas orientações. Eu encontrei uma maneira para ele acessar o DosVox, para ele ter maior autonomia possível. Eu não percebi ainda uma maneira de criar coisas neste programa. Toda terça, eu tenho um período vago e levo-o para trabalhar no laboratório comigo.

Entrevista com Rt, a diretora da escola.

E – A escola mudou com a chegada de An?

Rt - Ele veio conhecer a escola acompanhado da professora da SIR. Apresentei os professores para ele. Ele passou a mão no rosto dos professores para “vê-los”. A prática em sala de aula foi repensada pelos professores. Eu, como diretora, tive um novo olhar sobre diversas situações. Um dia, como exemplo ele me disse: “Me ensina a chegar no portão.” Como é que se ensina alguém que não enxerga a chegar num portão?A escola toda teve que ter um outro olhar. Passei nas salas com ele, expliquei para os colegas. Nos primeiros dias, os colegas corriam dele. Passei nas salas e perguntei para ele se ele queria ir junto e ele foi. Ele falou para os colegas que ele era cego e tal. Na questão da prática pedagógica, cada professor está revendo a forma de dar sua aula, enriqueceu muito. Teve conflito no início, pois as pessoas se assustam. Uma dificuldade que temos é sobre material. As editoras não têm material. Temos procurado, mas não têm. Eu acho que é um aprendizado muito grande, um ganho, embora a gente não saiba como fazer. Nós sempre tivemos alunos de inclusão, com deficiência mental, cadeirante, mas cego é a primeira vez. Depois de tantos anos, a escola conseguiu finalmente, um banheiro para cadeirante. Imagina, nós temos alunos e funcionários com cadeira de rodas há anos! Temos um caminho a percorrer com relação ao pátio, pois tem muitas irregularidades. Tem uma aluna do noturno que está

processando a diretora por ter caído. Voltando ao An, os professores ficaram muito surpresos quando o An abriu uma hora de estudos tocando cavaquinho. Eu penso que dá para se fazer muito mais. Tomara que venham mais alunos assim. Me parece que o fato dele ter conseguido alcançar uma habilidade, o domínio de um instrumento coloca os professores numa situação de se rever, pois se ele conseguiu isto! Parece que dá um choque nos professores. Que sensibilidade tem uma criança para chegar a este ponto, o que mais ele pode aprender! Eu acho que nós precisamos mais apoio. A professora da SIR vem eventualmente e precisamos alguém mais tempo. Por que a SIR não é numa escola com o ensino fundamental completo? Por que a SIR ficou numa escola que só tinha até a 4ª série? Se o An tivesse estudado sempre aqui, seria melhor para ele. A adaptação dos guardas, das serventes, do pessoal da cozinha foi muito mais simples talvez por não ter a responsabilidade da resposta pedagógica. O professor de Educação Artística teve muita resistência. Ele queria saber o que fazer com este menino. Como ensinar a pintar se ele não via a cor? Com o tempo ele foi achando alternativas para trabalhar. Tivemos algumas reuniões com a equipe da SMEd e os professores traziam muitas insatisfações. A professora da SIR ficou preocupada com a reação dos professores. Num certo dia, tive uma conversa com a mãe do An e ela disse que ele estava adorando a escola e que a aula que ele mais gostava era a de Educação Artística. O sentimento do professor era de preocupação por não saber como fazer e não de repúdio. Ele começou a dar outro enfoque. O professor constrói com ele a cor. Exemplo: Como tu achas que é o amarelo? O professor vai trabalhando a noção que ele tem de cor. Na aula de Ciências, a professora faz a célula e outros em massinha de modelar. Para os colegas foi meio complicado inicialmente. Davam apelidos, inclusive An, e tive que chamar a atenção deles. Resolveu. No recreio, ele transita tranquilamente pela escola e acho que está até rolando um “namorico”. Ele está faceiro na escola. Muito mais do que imaginávamos. Acho que, no futuro, poderemos trazer muito mais alunos com a mesma... Sou muito adepta à questão da inclusão e creio que o olhar da direção é muito importante. Se, no primeiro momento, quando recebi a professora da SIR com ele, tivesse sido uma coisa negativa, ele iria sentir. Naquele dia, ele saiu daqui tão realizado! Ele foi conhecer três escolas com a professora da SIR. Ele escolheu esta escola porque se sentiu bem recebido. Tu sabes

que se a gente não tiver um olhar de inclusão, a gente não passa isso para o grupo de professores.

Entrevista com Aa., merendeira da escola.

E – Este ano, ao receber as crianças aqui no refeitório, foi um pouquinho diferente. Como aconteceu a recepção do aluno An na hora do lanche?

Aa. – Foi bem normal, pois ele é bem desenvolvido, não tem problema de se comunicar com a gente, ele anda sozinho. Ele até brinca conosco. Ele pede para marcarmos os minutos enquanto dá a volta na escola sozinho. Isso é na hora do almoço. Ele chega cedo e almoça aqui. Ele vem da outra escola (que tem a SIR), almoça na escola e frequenta a 5ª série à tarde. Ele sabe quem é a gente pelo nome. Ele pergunta uma vez onde é isso ou aquilo e depois que a gente explica não precisa falar de novo que ele aprende. Ele é muito desenvolvido, a gente ajuda muito pouco, porque ele é independente. E ele é muito querido. Ele toca cavaquinho!

E – E o que a senhora acha do fato dele tocar um instrumento musical?

Aa. – Um dia ele tocou pra gente! Ele toca muito bem. Eu acabei me matriculando na aula de violão. Acho que eu vou conseguir. Ele dá um bom exemplo pra gente. Quando eu era nova, eu fazia aula de acordeão e tive que parar. Não demora, eu vou me aposentar e tocar violão, nem que seja para as minhas netas. Para ele, parece tão fácil! Eu também posso aprender! A gente o trata como os outros alunos. Ele é muito educado, carinhoso e inteligente.

Apresentarei, a seguir, a transcrição de uma entrevista feita por telefone com MI, mãe de An, que é muito esclarecedora para este estudo:

E – O que podes me falar sobre An.?

MI.: An. nasceu cego porque eu tive rubéola na gravidez. Tenho uma filha de 20 anos que é casada e não mora comigo. Moram comigo o An., que tem 13 anos, outro filho de 16 anos e uma filha de 8 anos. An. está muito feliz com o que está aprendendo em música. Se tu vais escrever sobre ele, podes colocar o nome dele mesmo que eu

faço questão que as pessoas saibam que ele está feliz. Às vezes ele fala: “Mãe, já pensou se eu gravo um CD?”.

E - Como é o deslocamento dele para a escola?

MI. : Ele ia comigo até a 4ª série. Agora eu estou trabalhando e ele vai com uma vizinha. Às vezes a professora da SIR leva ele para a outra escola. Posso te pedir um favor? Podes usar foto e o nome dele. Ele está muito feliz mesmo com a música.

ANEXO F – FICHAS DE AUTORIZAÇÃO

AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGEM

Eu _____ RG _____
Expedida por _____ na data _____,
CPF _____ responsável por _____
_____. autorizo a
publicação e/ou divulgação de fotos, vídeos, produções ou outros, desde que respeitados
os direitos da criança e/ou adolescente conforme Lei 8069/90 (ECA). Para ser essa a
expressão da minha vontade, declaro ciente e autorizo o uso acima descrito sem que
nada haja de ser reclamado a título de direitos, já que estas imagens são de caráter não
comercial, portanto sem fins lucrativos. Para tanto, assino a presente autorização.

Estou ciente que a minha participação na pesquisa é voluntária, sem qualquer
vantagem financeira, por ser uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de
Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, pela pesquisadora Mara Eloisa Tresoldi.

Cachoeirinha, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade nº. _____ expelida por _____ em __/__/__, autorizo que os dados por mim fornecidos, em entrevistas, reuniões e observações, sejam utilizados para a análise e discussão na pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Mara Eloisa Tresoldi, intitulada “A Inclusão e a Música no Município de Cachoeirinha”, com a condição de que minha privacidade seja protegida, pela não identificação como informante, pela autora da pesquisa. Estes dados poderão ser utilizados de forma anônima em futuros estudos e produções textuais.

Estou ciente que a minha participação na pesquisa é voluntária, sem qualquer vantagem financeira, por ser uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela aluna Mara Eloisa Tresoldi.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) de forma detalhada sobre a justificativa e o objetivo da pesquisa.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora fica à disposição para esclarecimentos.

Cachoeirinha, ___ de _____ 2008.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora

Pesquisadora responsável: Mara Eloisa Tresoldi

Orientadora: Maria Nestrovsky Folber

ANEXO G - GALERIA DE FOTOS



2002: Apresentação do Projeto Um Coro Inclusivo à comunidade.



2002: Ensaio na ABIM.



2002: Apresentação de Natal na ULBRA Canoas



2003: Apresentação do Dia das Crianças



2004: Fundamentação teórica do projeto.



2004: Apresentação de Natal na ULBRA Canoas



2006: Oficina musical em uma Escola Infantil.



2005: Secretário de Educação Miki Breier entrega banner do projeto.



2005: Encontro de Natal do Projeto Música, Ação → Inclusão no Parcão de Cachoeirinha.



2006: Oficina de violino do Projeto Música, Ação → Inclusão.

ANEXO H - LETRA DA MÚSICA CITADA NA DEDICATÓRIA.

Tocando em frente

Almir Sater e Renato Teixeira

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz

E ser feliz

Conhecer as manhãs e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

ANEXO I – Grupos de Coros e Oficinas de Instrumentos Musicais 2008

Projeto Música, Ação→Inclusão 2008.

Coros:

EMEF Alzira Araújo: 30 alunos
EMEF Assunção: 30 alunos
EMEF Carlos Wilkens: 45 alunos
EMEF Castro Alves: 20 alunos
EMEF Dagmar Mucillo: 20 alunos
EMEF Deolinda Goulart: 20 alunos.
EMEF Fidel Zanchetta: 30 alunos.
EMEF Getúlio Vargas: 50 alunos.
EMEF Granja Esperança: 30 alunos.
EMEF José Victor: 40 alunos.
EMEF Natálio Schlain: 30 alunos.
EMEF Osmar Stuart: 20 alunos.
EMEF Papa João XXIII: 60 alunos.
EMEF Tiradentes: 30 alunos.
EMEF Vista Alegre: 20 alunos.
EMEF Jardim do Bosque: 20 alunos.
EMEI Maria da Glória: 30 alunos.
EMEI Nª Sra de Fátima: 20 alunos.
Total de alunos nos coros: 545.

Oficinas de Instrumentos Musicais:

EMEF Alzira Araújo - Violão: 19 alunos.
EMEF Carlos Wilkens - Violão: 20 alunos.
Violino: 03 alunos.
Teclado: 06 alunos.
EMEF Dagmar Mucillo - Violão: 18 alunos.
Teclado: 07 alunos.
EMEF Deolinda Goulart - Violão: 09 alunos.
EMEF Getúlio Vargas - Violão: 58 alunos.

Violino: 22 alunos.

Teclado: 15 alunos.

Flauta: 28 alunos.

EMEF José Victor - Violão: 20 alunos.

Violino: 08 alunos.

Teclado: 07 alunos.

EMEFMEE Lampadinha - Banda "XAROPE": 08 alunos.

EMEF Papa João XXIII - Violão: 24 alunos.

EMEF Portugal - Violino: 04 alunos.

Teclado: 06 alunos.

Flauta: 02 alunos.

EMEF Tiradentes – Violão: 13 alunos.

Flauta: 04 alunos.

Violino: 08 alunos.

EMEF Vista Alegre - Violão: 16 alunos.

EMEF Jardim do Bosque - Violão: 31 alunos.

Flauta: 05 alunos.

Violino: 06 alunos.

EMEF Osmar Stuart - Violão: 14 alunos.

Total de alunos nas Oficinas de Instrumentos Musicais: 381

Outros Grupos de Instrumentos:

Percussão: 27 alunos

Orquestra: 32 alunos.

PROLICEN: 44 alunos.

Música e Cidadania - CAP (colégio de Aplicação da UFRGS): 45 alunos

Total: 148 alunos

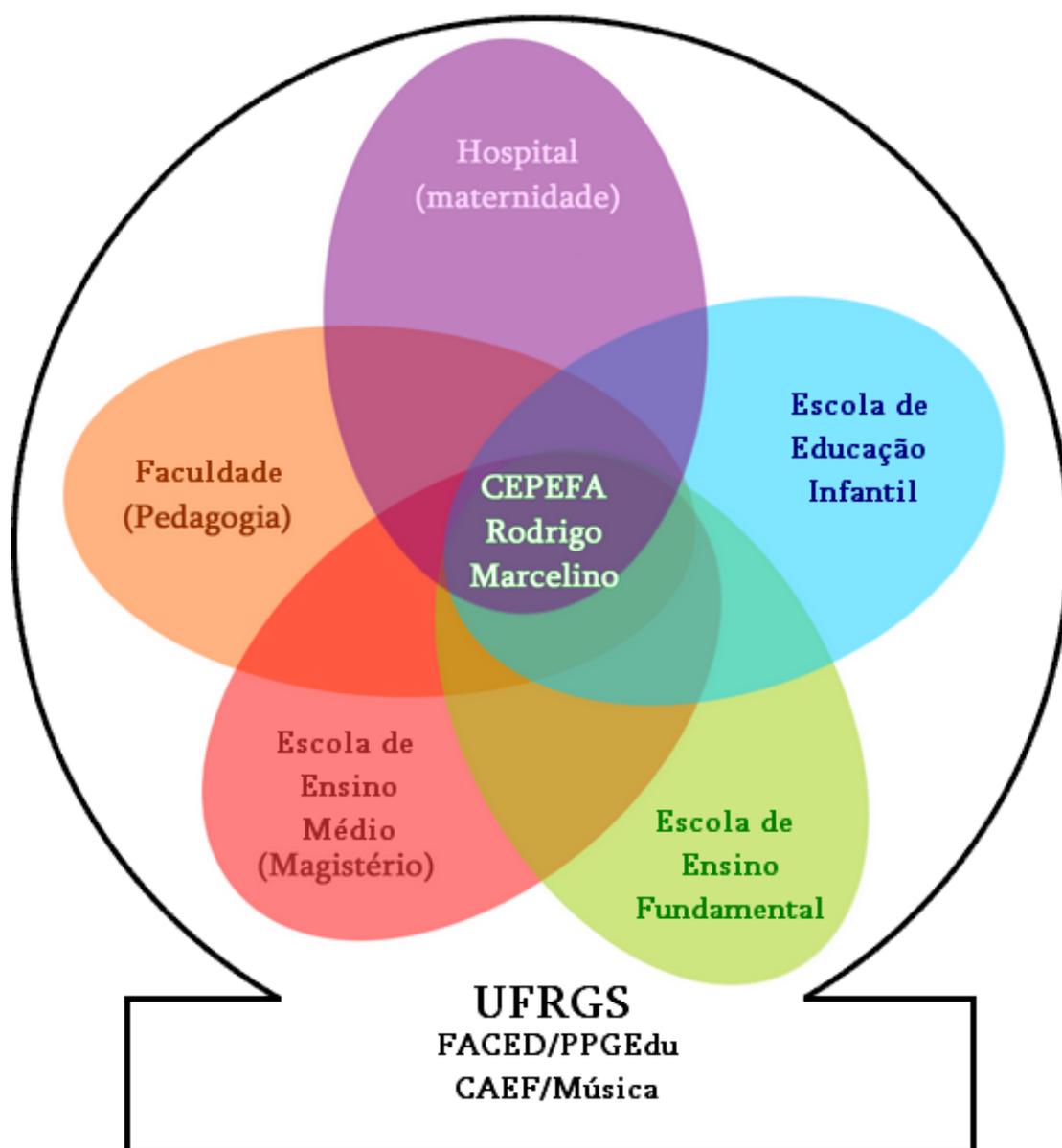
Total geral de alunos que participam do Projeto Música, Ação→Inclusão em 2008:

1.074 alunos.

APÉNDICE

APÊNDICE A - Representação Gráfica da Proposta Apresentada

**Rede de Pesquisa e Acolhimento à
Família de Cachoeirinha**



APÊNDICE B – Apresentação de Cachoeirinha

Cachoeirinha é uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre e, atualmente, possui uma estimativa populacional de 121.880 habitantes numa área de 44 km², com uma densidade demográfica de 2.784,81 hab/km². A taxa de analfabetismo é de 4,51%.

A rede municipal de Cachoeirinha é composta por oito escolas de Educação Infantil e vinte e uma escolas de Ensino Fundamental; dessas, três são cicladas, sendo uma da modalidade de Educação Especial. As escolas contam, no mínimo, no seu quadro de pessoal, com direção, vice-direção, supervisor pedagógico, orientador educacional, bibliotecário, laboratório de aprendizagem e professores. Todos os professores são estatutários e estão inseridos num plano de carreira. A maioria dos professores possui, no mínimo, uma graduação.

APÊNDICE C - Trajetória Profissional da Pesquisadora

Ao ingressar na escola especial, o fiz cheia de expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem daquelas crianças e adolescentes. Com o passar do tempo, descobri que muitos daqueles alunos não necessitavam de uma escola especial, mas de uma escola regular com proposta pedagógica inovadora, com qualidade, com respeito ao tempo e ao modo de aprendizagem dos educandos.

Na escola especial, atuei como supervisora pedagógica durante três anos e como diretora durante sete anos – de 1997 a 2003 –, enfrentando muitos desafios, pois esse foi um período de grande mudança na concepção da educação especial.

Assim como eu, muitas pessoas acreditavam na possibilidade da inclusão, mas seria ingenuidade da nossa parte esperar que esse *acreditar na inclusão* fizesse parte da práxis de todos os educadores.

Em 2002, iniciei uma formação de regência de coros infantis, num curso de extensão, numa Universidade da região metropolitana de Porto Alegre. Com o objetivo de experimentar o que estava aprendendo no curso, criei e executei o Projeto Um Coro Inclusivo, na associação de moradores do bairro onde residia, ABIM. Esse coro infantil reunia crianças de quatro escolas regulares da região e da escola especial, onde eu era diretora, que também ficava nas proximidades da sede da associação. Através da música, as crianças evoluíram em vários aspectos. O convívio entre elas, oriundas de diversas escolas, foi muito rico. As crianças vindas da escola especial também foram beneficiadas com um espaço de inclusão que ultrapassava o ambiente escolar. A repercussão na vida dessas crianças e na comunidade foi maior do que se previa, pois construímos um espaço de respeito às diferenças, em relação a questões práticas e subjetivas.

Em 2004, fui convidada pela Secretária Municipal de Educação de Cachoeirinha a construir um projeto semelhante ao desenvolvido na associação de bairro, multiplicando as ações inclusivas e envolvendo toda a comunidade escolar.

Assim, visitei todas as escolas municipais, apresentando a proposta de construção de um projeto de inclusão através da música. Como resposta ao convite, formou-se um grupo de vinte e cinco professoras das escolas municipais que, numa ação de vanguarda, colaboraram na construção e consolidação do Projeto Música, Ação → Inclusão.

Dentre as diferentes concepções que cada educadora apresentava na sua prática pedagógica, tínhamos algo em comum: o desejo de trabalhar com a educação musical incluindo as crianças e adolescentes com deficiência.

Não tínhamos a formação acadêmica e sabíamos que apenas o desejo seria pouco. Então, todo o grupo passou a freqüentar os encontros mensais num projeto de regência de coros infantis, de uma Universidade da região metropolitana de Porto Alegre. A partir daí, conseguimos trazer para o nosso grupo uma educadora com formação acadêmica em música pela UFRGS e iniciamos capacitações sistematizadas em de educação musical.

Em 2005, foram incorporadas ao Projeto oficinas de iniciação aos instrumentos musicais, atendendo aproximadamente mil e quinhentos alunos das escolas municipais no contra-turno, dobrando, praticamente o número de alunos atendidos.

Havia oficinas de violão, cavaquinho, violino, flauta doce e teclado. Aliado ao trabalho de canto, coral e oficinas de iniciação aos instrumentos musicais, o Projeto também tinha como objetivo ampliar o universo cultural das crianças, dos seus familiares e também dos educadores envolvidos no projeto ou não. Assim sendo, conseguíamos ingressos gratuitos para o Theatro São Pedro, Salão de Atos da UFRGS e Teatro da OSPA. Como a SMEP dispunha de dois ônibus, facilmente esse transporte era agendado e as despesas bancadas pela prefeitura.. Para grande parte dos familiares essa programação era a oportunidade de vivenciar uma ida ao teatro

Já em 2006, mantivemos a dinâmica dos coros infantis, oficinas de iniciação aos instrumentos musicais, ampliação do universo cultural da comunidade e capacitação dos educadores envolvidos, tendo, em média, dois mil alunos inseridos no Projeto.

A partir de 2007, afastei-me da coordenação do Projeto Música, Ação → Inclusão, pois, para assumir a direção do CEPEFA Rodrigo Marcelino, tive que migrar para outra secretaria. O professor Dimi (Edimilson André Tresoldi), que coordenava as oficinas de instrumentos, assumiu a coordenação geral. A evolução do Projeto continuou e, graças à boa vontade política e ao empenho do professor Dimi, a Prefeitura de Cachoeirinha firmou parceria com a UFRGS para sediar um Pólo de desenvolvimento de um curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD. Finalmente, os profissionais do Projeto Música, Ação → Inclusão, onde me incluo,

estão adquirindo a formação acadêmica que, sabemos, é imprescindível para qualificação do trabalho, que vem sendo realizado no município.

Desde menina, desejava ser professora e, preferencialmente, alfabetizadora. Sendo assim, ingressei no curso de Magistério em 1979.

Em 1981, aos dezesseis anos, iniciei o exercício da profissão num Centro Municipal em Gravataí, atendendo crianças em situação de vulnerabilidade social econômica, oriundas das escolas regulares, no turno oposto ao da sala de aula, e outras com deficiência mental, que eram excluídas das escolas. A proposta era construir possibilidades de convívio social, apoio pedagógico e expressão artística, enfocando a música e as artes plásticas. No ano seguinte, após um mês de estágio curricular numa escola particular conveniada com a Prefeitura Municipal de Gravataí, fui contratada para lecionar música nas séries finais do Ensino Fundamental nessa mesma escola. Tratava-se de um desafio, mas assumi, pois sempre desejei lecionar.

Nessa mesma época, ingressei na Universidade. Meu desejo era cursar Pedagogia com habilitação para Educação Especial, porém não era possível, para mim, estudar no horário diurno. Então, decidi cursar Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, pois, dos cursos oferecidos no noturno, era com o que eu melhor me identificava.

Durante doze anos fui alfabetizadora nas escolas da rede privada de Porto Alegre. Também atuei como supervisora pedagógica na rede estadual de ensino.

Alguns anos depois, fiz o curso de Pós-Graduação também na área da Supervisão Pedagógica.

Em 2002, tive a oportunidade de realizar um curso de extensão oferecido pela ULBRA, em Canoas, sobre a regência de coros infantis.

Em 2003, senti a necessidade de saber como se dava a comunicação onde não havia a oralização. Assim, fui estudar LIBRAS, na Escola Lília Mazzeron, em Porto Alegre.

Também em 2003, fui convidada a representar a educação num grupo de estudos para a criação do Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente em situação de vulnerabilidade social e com deficiência mental (incluindo autismo e psicose) em Cachoeirinha.

Em busca de qualificação, ingressei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação.

Aprender e discutir sobre o campo do diálogo entre a psicanálise e a educação foi de suma importância. Ler e discutir Sigmund Freud, Jacques Lacan, Maud Mannoni, Françoise Dolto, Jean Bergès, Gabriel Balbo e Donald Winnicott entre outros, me fez iniciar uma caminhada em busca da compreensão sobre como nós acontecemos como sujeitos na nossa cultura.

Em 2008, comecei a cursar a Faculdade de Música na UFRGS em busca da formação acadêmica que sempre desejei.

APÊNDICE D – Questionário Apresentado no Estudo Exploratório



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa Projeto Piloto.

As respostas deverão ser escritas na folha em anexo. Não deverá constar nome do entrevistado em nenhuma das folhas.

- 1) Em tua história de vida o que te motivou a ser professor?
 - 2) O que entendes por inclusão escolar?
 - 3) O que vem primeiro: a escola inclusiva ou o professor inclusivo?
 - 4) Pode existir escola inclusiva sem o professor inclusivo ou vice-versa? Por quê?
 - 5) O que consideras necessário para que uma criança com deficiência seja incluída numa turma regular?
 - 6) Como o professor pode ser subsidiado para ser inclusivo? Em que áreas?
 - 7) Em tua história de vida tivestes contato com a música? De que forma?
 - 8) Que tipo de música mais esteve presente na tua história de vida?
 - 9) A música, no contexto escolar é possível? Como?
 - 10) Consideras a música no contexto escolar importante? Por quê?
- *Acrescentarias mais alguma pergunta neste contexto? Qual/quais?

APÊNDICE E – Tabulação das Repostas Obtidas no Estudo Exploratório

1) Em tua história de vida o que te motivou a ser professor?

Gosto de pessoas/crianças	(10)
Tinha professor modelo	(09)
Poder ajudar os outros	(01)
Brincava de ser professora na infância	(03)
Não sabe	(01)
Fui “levada” e acabei me adaptando	(01)
Gosto de ensinar	(04)
Gosto de estudar/ler	(02)
Vontade/necessidade de fazer a diferença	(02)
Tive que ensinar meu irmão na infância	(01)

2) O que entendes por inclusão escolar?

Atender educando de forma interdisciplinar	(01)
Escolas necessitam preparo	(03)
Incluir alunos com alguma deficiência/diferentes	(11)
Aceitar alunos sem criar rótulos	(04)
Inclusão é excluir	(03)
É integração	(02)
Tentativa de socializar os excluídos	(01)
Não dar oportunidade a quem precisa	(01)
Predisposição para aprender e ensinar de um jeito diferente	(01)
Mudar a forma de ver o ser humano	(01)
Dar oportunidade aqueles que tem condições mínimas	(01)

Incluir quem tem o desejo de aprender (03)

Superar desafios (01)

É um direito (01)

3) O que vem primeiro: a escola inclusiva ou o professor inclusivo?

O professor (21)

A escola (04)

Os dois juntos (08)

Não sabe (01)

4) Pode existir escola inclusiva sem o professor inclusivo ou vice-versa? Por quê?

Não, os dois estão ligados (26)

Respondeu de forma confusa (03)

Sim, pois as pessoas são diferentes (02)

Devem ser os dois (01)

Sim, pois vários profissionais lutam para não haver inclusão (01)

Não respondeu (01)

5) O que consideras necessário para que uma criança com deficiência seja incluída numa turma regular?

Professor experiente com crianças com deficiência mental (01)

Trabalhar com a escola (01)

Criança ter controle dos esfíncteres (01)

Adaptação física da escola (07)

Apoio extracurricular para o aluno (01)

Preparar o professor (18)

Preparar os outros alunos (03)

Ter amor (01)

O querer do professor (02)

Equipe técnica acompanhando o professor (10)
Comunicação (01)
Diálogo com a Comunidade Escolar (02)
Inclusão é inviável (01)
Conscientização sobre o assunto (01)
Número menor de alunos (01)
Respondeu de forma confusa (01)
O professor ter o desejo (01)
Respeito à igualdade (01)
Que a escola tenha condições para aquela deficiência (01)
O querer da criança (02)

6) Como o professor pode ser subsidiado para ser inclusivo? Em que áreas?

Nas áreas de sua preferência (01)
Cursos sobre deficiência em todas as áreas (18)
Grupos de estudo (01)
Não respondeu (02)
Apoio da escola (03)
Com especialistas de diferentes áreas (03)
Conhecer o problema (01)
Não sabe (01)
Auxílio pedagógico (01)
Com reflexões (01)
Reuniões (01)
Apoio emocional (01)
Resposta confusa (01)

Através de técnicas (01)
Suporte físico, ambiental e psicológico (02)
Troca de experiências (03)
Preparação em todas as áreas pois não estamos preparados (01)
Quem educa por amor já está subsidiado (01)
Pesquisa pelo professor (01)

7) Em tua história de vida tivestes contato com a música? De que forma?

Sim, na escola (10)
Sim, na igreja (02)
Sim, no dia-a-dia (04)
Sim, na família (08)
Sim, com a Pré-escola (01)
Não teve (04)
Sim, em concertos (02)
Sim, amo/adoro música (01)
Sim, gosto de música desde pequena (01)
Na escola não tive (01)
MPB (02)
Pouco contato (01)
Sim, dança (01)
Cantei em coral (01)
Antigamente sabia tocar uma música no violão (01)
Muito pouco, através da música clássica (01)
Trabalhei em escola que tinha coral (01)

8) Que tipo de música mais esteve presente na tua história de vida?

Popular (02)
Clássica (01)
MPB (08)
Infantis (06)
Gauchescas (03)
Sertaneja (02)
Anos 60 (01)
Todos os tipos (07)
Rock anos 80/90 (01)
As que meus pais gostam (01)
Instrumentais (01)
Românticas (05)
Gospel (01)
Com movimento, com “mensagens para alguém” (01)
Erudita (01)

9) A música, no contexto escolar é possível? Como?

Sim, com profissionais interessados (01)
Sim, como eixo professor-aluno (01)
Sim, em todas as áreas (05)
Sim, em projetos específicos (02)
Sim, para passar conhecimento (04)
Sim, de várias formas (11)
Sim, para controle do comportamento (01)
Sim, transformando simples leituras em ritmos variados (01)

Sim, incluindo no currículo, com dança (03)
Sim, incluindo no currículo, com coro (03)
Sim, incentivando os alunos (01)
Sim, em horários diferentes (01)
Sim, estimulando áreas sensoriais, dando prazer (01)
Sim, como integração (01)

10) Consideras a música no contexto escolar importante? Por quê?

Sim (03)
Sim, ambiente fica mais tranquilo (04)
Sim, desperta o interesse (02)
Sim, criança se expressa mais naturalmente (01)
Sim, todos gostam (02)
Sim, faz bem a alma (01)
Sim, pela diversidade (ritmo, percepção...) (04)
Sim, música é alegria (07)
Sim, aprende-se muito (03)
Sim, pela magia da música (02)
Sim, é importante (01)
Sim, pela socialização (02)
Sim, pois trabalha diferentes áreas psicomotoras (01)
Sim, pois criança aprende brincando (01)
Sim, faz parte das vida (01)

*Acrescentarias mais alguma pergunta neste contexto? Qual/quais?

❖ Não.

- ❖ Sim. Porque incluir as pessoas (deficientes) em escolas regulares, já que são precárias, ao invés de criar escolas bem estruturadas para estas pessoas? Eles querem fazer parte e merecem. Enquanto outros não!
- ❖ Preocupo-me muito com a inclusão (dependendo o grau de deficiência), pois hoje, na prática tenho uma aluna com muitas dificuldades e me pergunto quais aspectos positivos serão relevantes para esta menina, pois ela não está conseguindo interagir e nem ser “aceita” pelo grupo mesmo com todo trabalho que se realiza em sala de aula (não é da escola)
- ❖ Porque não incluímos a música como disciplina obrigatória e que faça parte da grade curricular.
- ❖ Lidar com esta realidade.