

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CULTURA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS APLICADAS
LICENCIATURA EM MÚSICA POPULAR BRASILEIRA - EAD**

ALANA OLIVEIRA MAGALHÃES

EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: UMA AUTOETNOGRAFIA

ILHÉUS-BA

2024

ALANA OLIVEIRA MAGALHÃES

EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: UMA AUTOETNOGRAFIA

Trabalho de conclusão de curso, tipo artigo científico, apresentado ao Colegiado de Curso da Licenciatura em Música Popular Brasileira (modalidade EAD), do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada, sob orientação do Prof. Dr. Moises Silva Mendes e coorientação do Prof. Dr. Renan Moretti Bertho.

ILHÉUS-BA

2024

ALANA OLIVEIRA MAGALHÃES

EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: UMA AUTOETNOGRAFIA

Trabalho de conclusão de curso, tipo artigo científico, apresentado ao Colegiado de Curso da Licenciatura em Música Popular Brasileira (EAD), do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito à obtenção do grau de licenciada.

Aprovado em defesa pública realizada em: 09 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MOISES SILVA MENDES**
Data: 18/12/2024 14:06:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Doutor Moises Silva Mendes – Orientador e Presidente
CECULT/UFRB

Documento assinado digitalmente
 **RENAN MORETTI BERTHO**
Data: 19/12/2024 13:41:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Doutor Renan Moretti Bertho – Coorientador
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Documento assinado digitalmente
 **JORGE LUIZ RIBEIRO DE VASCONCELOS**
Data: 19/12/2024 14:52:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Doutor Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos – Avaliador
CECULT/UFRB

Documento assinado digitalmente
 **ACACIA ANGELICA MONTEIRO**
Data: 19/12/2024 10:23:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ms. Acácia Angélica Monteiro – Avaliadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

A Deus
Aos meus pais
Ao meu irmão
A todos que contribuíram em minha trajetória de vida e
acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); ao Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT); à Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD); ao Colegiado do curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira na modalidade de Educação à Distância, na pessoa do seu coordenador Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos, pela dedicação a este curso, acolhida calorosa e incentivo de sempre; ao polo da Universidade Aberta do Brasil de Ilhéus, na pessoa da sua coordenadora Jussara Lima Clement, pela constante solicitude; a todos os setores acadêmicos, pelo compromisso em ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos professores comprometidos com a inclusão, com a pedagogia musical ativa, com a construção e reconstrução dos saberes, com a formação de educadores musicais críticos e transformadores, por serem e fazerem a diferença.

Ao professor Moises Silva Mendes, por aceitar assumir a função de orientador deste trabalho de conclusão de curso e contribuir em aspectos administrativos necessários para a finalização desta formação.

Ao professor Renan Moretti Bertho, por sua valorosa participação na construção desta pesquisa, desde a partilha de materiais, quando ainda não havia assumido a função de coorientador, até as leituras, orientações e incentivo, tão importantes para a conclusão deste trabalho.

Aos tutores que promoveram a mediação no processo de construção de conhecimentos, pela atenção às demandas discentes e busca por resoluções.

Aos colegas de todos os polos, pelas trocas, reclamações, resenhas e ajuda mútua; pelas dores e delícias de sermos a primeira turma da licenciatura em MPB EAD da UFRB; por enfrentarmos juntos inúmeros perrengues e conquistas e (re)existirmos desde a pandemia até a conclusão da tão sonhada formação em música.

Aos amigos e parceiros do polo de Ilhéus pelo acolhimento e generosidade em compartilhar saberes, pela construção coletiva de conhecimentos, pela partilha de experiências sonoras e de vida, por ninguém largar a mão de ninguém e nos momentos mais difíceis um ser o alicerce do outro, por celebrarmos juntos cada feito

e realização individual e coletiva, e por construirmos uma relação de afeto unindo às distâncias que nos separam.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 As Diferentes Concepções da Deficiência	12
2.2 Abordagem Sobre Inclusão na Formação de Educadores Musicais	13
2.3 Saberes e Práticas Docentes no Contexto da Educação Musical Inclusiva	14
3 METODOLOGIA	16
4 REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO	18
4.1 A Iniciação Musical, a Deficiência e a Inclusão	18
4.2 Inclusão na Especialização em Musicoterapia e na Educação Musical Não Formal	19
4.3 Experiências Desastrosas de Inclusão na Educação Musical Formal	21
4.4 O Atendimento Educacional Especializado na Licenciatura em Música Popular Brasileira	22
4.5 Experiências de Inclusão na Licenciatura em MPB	24
4.6 A Formação e a Prática da Inclusão na Licenciatura em MPB	25
4.7 A Inclusão na Prática Musicoterapêutica e na Regência	27
4.8 Prática da Inclusão na Musicalização Infantil	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	32

EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: UMA AUTOETNOGRAFIA

Alana Oliveira Magalhães¹

Resumo: O presente trabalho aborda a educação musical e a inclusão. Tem como objetivo geral construir e analisar relatos autoetnográficos das minhas experiências de inclusão na educação musical enquanto estudante e professora de música com deficiência. E como objetivos específicos identificar práticas pedagógicas musicais inclusivas e não inclusivas; elencar os saberes docentes imprescindíveis à promoção da inclusão nas aulas de música; e refletir sobre a necessidade de adaptações metodológicas, recursos didáticos e estratégias de acessibilidade no ensino musical a fim de promover a inclusão e a efetividade do aprendizado do aluno com diferentes necessidades. Questiona se as reflexões autoetnográficas de uma estudante e professora de música com deficiência podem contribuir para a formação de educadores musicais inclusivos. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e utilizou o método da autoetnografia, sendo desenvolvida em seis etapas, que incluíram: uma revisão bibliográfica narrativa, tendo como referencial teórico trabalhos de Viviane Louro, Renato Sampaio e outros; e procedimentos da autoetnografia. Concluiu, a partir da análise dos relatos autoetnográficos, que as práticas e saberes docentes destacados de tais relatos podem contribuir para uma formação e atuação docente musical para a inclusão.

Palavras-chave: Educação Musical Inclusiva; Autoetnografia.

Abstract: This work deals with music education and inclusion. Its general objective is to construct and analyze autoethnographic accounts of my experiences of inclusion in music education as a student and music teacher with disabilities. The specific objectives are to identify inclusive and non-inclusive musical pedagogical practices; to list the teaching knowledge that is essential for promoting inclusion in music classes; and to reflect on the need for methodological adaptations, teaching resources and accessibility strategies in music teaching in order to promote inclusion and effective learning for students with different needs. It asks whether the autoethnographic reflections of a student and music teacher with disabilities can contribute to the training of inclusive music educators. The research followed a qualitative approach and used the method of autoethnography. It was developed in six stages, which included: a narrative bibliographical review, using as a theoretical reference works by Viviane Louro, Renato Sampaio and others; and autoethnographic procedures. Based on the analysis of the autoethnographic accounts, she concluded that the teaching practices and knowledge highlighted in these accounts can contribute to a musical teacher training and performance for inclusion.

Keywords: Inclusive Music Education; Autoethnography.

¹ Mestranda em Musicoterapia (UFMG), Especialista em Musicoterapia (Faculdade de Candeias), Licenciada em Pedagogia (UESC), Estudante da Licenciatura em Música Popular Brasileira (EAD) da UFRB. Email: alanamagalhaes@aluno.ufrb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Ser pessoa com deficiência é “ser”, que, diferente de “ter”, é permanente; é uma condição inerente a um indivíduo, que, antes de tudo, é pessoa, está em sociedade e se relaciona com outros e com as coisas do ambiente que o cerca. Pensar a deficiência como algo que se tem ou se porta é inadequado, afinal, a pessoa não tem uma deficiência hoje e deixa de ter amanhã, trata-se de um estado permanente do ser. Igualmente inapropriado e, mais do que isso, preconceituoso, capacitista, é acreditar que a pessoa com deficiência (PCD) não é capaz de participar ativamente do convívio e prática sociais: namorar, casar, ter filho, trabalhar, estudar, ensinar, tocar um instrumento, cantar, dançar, viajar, etc. Embora com limitações e adaptações, a PCD pode realizar estas e outras atividades e a sociedade deve buscar entender suas limitações para ampliar suas possibilidades de ser e agir no mundo.

Conforme o modelo social da deficiência, esta é

algo inerente ao ser humano, uma das muitas possibilidades de vida, um aspecto da diversidade do ser humano [...] as barreiras encontradas por uma PCD se devem [...] à incapacidade da sociedade de diminuir essas limitações, não permitindo uma vida em condições igualitárias com não-deficientes (Noronha, 2017, p. 230).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei 13146/2015 considera

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Ou seja, embora a PCD tenha um impedimento físico, cognitivo, intelectual ou sensorial, são as barreiras impostas pela sociedade que limitam sua atuação social. No Brasil, segundo dados do módulo Pessoas com Deficiência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua) de 2022, a população com deficiência era composta por 18,6 milhões de pessoas de 2 ou mais anos de idade e estas tinham menor acesso à educação, ao trabalho e à renda do que as pessoas sem deficiência (Gomes, 2023). Tais dados apontam para a importância de discutir

sobre a inclusão da pessoa com deficiência em todos os campos e compreender que a sociedade deve promover a acessibilidade e inclusão de modo a assegurar que a PCD tenha seus direitos efetivados, incluindo o direito à educação.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. [...] É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

O ensino para a pessoa com deficiência muitas vezes exige um atendimento educacional especializado

conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem para pessoas com necessidades educacionais específicas, são necessárias adaptações arquitetônicas, de materiais e de abordagens e, entre outras coisas, uma formação (inicial e continuada) do educador para a inclusão. A educação inclusiva é um direito de todos e deve ser implementada em todas as áreas e níveis de ensino, incluindo o superior. Desta forma, a educação musical também deve promover a inclusão e os cursos de licenciatura em música, além de incluir os alunos com deficiência ou neurodivergências, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e possibilitar que desenvolvam habilidades pedagógico-musicais junto aos demais estudantes e em igualdade de condições com estes, têm o papel de formar o educador capaz de promover o ensino e a aprendizagem de música para todos, independente de suas condições, ou seja, de formar um educador musical inclusivo.

As especificidades que envolvem cada tipo de deficiência tornam a formação docente para a inclusão desafiadora, especialmente na educação musical. Nesse contexto, umas das maneiras de possibilitar o acolhimento efetivo e o

desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais para a promoção da educação musical inclusiva é conhecer as trajetórias de vida, as barreiras e, sobretudo, as potencialidades de cada PCD, a partir de um olhar e escuta empáticos.

No caso específico da autora que ora vos escreve, aos 19 anos de idade, fui acometida por uma mielite transversa aguda, inflamação na medula cervical, que provocou a perda dos movimentos do meu corpo do pescoço aos pés, associada a dor cervical e dor neuropática (ardor, queimação e formigamento) na região costal abdominal e redução da capacidade respiratória e da sensibilidade à temperatura. Aos poucos recuperei a mobilidade das pernas, mas fiquei com sequelas sobretudo nos membros superiores: redução de força, de trofismo muscular e de controle motor nos braços e mãos e impossibilidade de realizar movimentos finos e ágeis com os dedos.

Apesar das limitações que me foram impostas pelas sequelas da doença que sofri, concluí uma licenciatura em pedagogia, cursos técnicos em canto e documentação musical e uma pós-graduação em musicoterapia. Também estou concluindo a Licenciatura em Música Popular Brasileira (MPB), na modalidade de Educação à Distância (EAD), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e iniciando o mestrado em musicoterapia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, exerço a profissão de musicoterapeuta na área de gerontogeriatrics e saúde mental e ainda trabalho como educadora musical em uma escola de educação infantil, dando aulas a crianças de dois a seis anos de idade.

Como se vê, busquei realizar o sonho infantil de aprender música em diversos espaços de educação musical formal e não formal e enfrentei diferentes experiências de inclusão nestes ambientes. Esta trajetória será aprofundada no item 4 deste trabalho como relato autoetnográfico, que problematiza o seguinte questionamento: as reflexões autoetnográficas de uma estudante e professora de música com deficiência podem contribuir para a formação de educadores musicais inclusivos? Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral construir e analisar relatos autoetnográficos das minhas experiências de inclusão na educação musical enquanto estudante e professora de música com deficiência. E como objetivos específicos identificar práticas pedagógicas musicais inclusivas e aquelas que se afastam da perspectiva da inclusão; elencar os saberes docentes imprescindíveis à promoção da inclusão nas aulas de música; e refletir sobre a

necessidade de adaptações metodológicas, recursos didáticos e estratégias de acessibilidade no ensino musical, visando promover a inclusão e a efetividade do aprendizado do aluno com diferentes necessidades.

Assim, a pesquisa torna-se relevante para a área de educação musical na perspectiva da inclusão, por conferir-lhe um saber experiencial. Afinal, muito se pesquisa sobre o tema, mas, é singular o estudo a partir da ótica de uma pedagoga, musicoterapeuta, educadora musical e aluna com deficiência de uma licenciatura em música, que experiencia na prática como se dá a inclusão, aprende a ser uma educadora inclusiva neste processo e busca implementar a inclusão em sua atuação pedagógica musical e musicoterapêutica. Desta forma, a pesquisadora agrega à cientificidade da pesquisa um olhar empático e sensível, tão necessário, sobretudo na educação que se pretende inclusiva.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: no item Fundamentação Teórica, abordo as diversas concepções da deficiência surgidas ao longo da história da humanidade, a inserção da temática da inclusão nos cursos de formação de educadores musicais e os saberes e práticas docentes necessários para a implementação da educação musical inclusiva. No item Metodologia, apresento a abordagem qualitativa da pesquisa e o método da autoetnografia, elucidando as etapas seguidas para a execução do trabalho, tais como revisão bibliográfica narrativa e procedimentos específicos da autoetnografia. No item Reflexões Autoetnográficas Sobre Educação Musical e Inclusão, abordo minhas experiências bem e mal sucedidas de inclusão, enquanto estudante e professora de música com deficiência, em diferentes espaços de educação musical formal e não formal - ambas modalidades de educação musical possuem estrutura organizada, intenção pedagógica e objetivos definidos, porém a formal acontece em instituições oficiais de ensino, com transmissão de conhecimentos hierarquizados e muitas vezes não práticos; enquanto a não formal ocorre em ambientes alternativos, com professores particulares e estudos autodirigidos, sendo conduzida por motivações individuais e coletivas e caracterizada pelo prazer e respeito à identidade dos participantes, produzindo uma prática coletiva e uma música plural e democrática (Gohn, 2009; Oliveira, 2021). Por fim, no item Considerações Finais, destaco, a partir da análise dos relatos autoetnográficos, as práticas pedagógicas musicais não inclusivas e inclusivas e os saberes docentes imprescindíveis para a promoção da inclusão nas aulas de música.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As Diferentes Concepções da Deficiência

Ao longo da história, o olhar para a deficiência sofreu variações, partindo da exclusão e morte da PCD, passando pela segregação social (paradigma da institucionalização) e integração na sociedade (paradigma do serviço) e alcançando a inclusão em todos os âmbitos sociais (paradigma de suporte) (Oliveira; Reis, 2004 *apud* Louro, 2015). Noronha (2017), em diálogo com outras autoras, aponta que, no período medieval, o acolhimento da PCD era entendido como caridade e a deficiência era compreendida ora como demonização e ora como divinização, as explicações religiosas buscavam justificar o que estava fora do padrão, provocava estranhamento e incômodo e era tido como o que desorganiza, ameaça e mobiliza. No século XVII, com as instituições de acolhimento às PCD, estabeleceu-se a exclusão, através do isolamento social daqueles que representavam perigo. No século XIX, com o modelo biomédico da deficiência, o corpo da PCD foi associado ao patológico, que precisa de cuidados médicos para se aproximar dos padrões da normalidade e que provoca restrições, responsabilizando a pessoa que apresenta uma deficiência por sua exclusão social. Na década de 1970, com o modelo social da deficiência, esta passou a ser entendida como inerente ao ser humano, uma possibilidade de vida e um aspecto da diversidade humana; e a exclusão da PCD e suas restrições e dificuldades sociais foram vinculadas ao despreparo da sociedade em integrá-la. Na década de 1990, mulheres com deficiência e cuidadoras acrescentaram ao modelo social da deficiência a concepção de que era necessário considerar a lesão, elas questionaram a obrigatoriedade da inserção da PCD no sistema produtivo para a consolidação da inclusão e também a exigência da autonomia, dado que nem sempre é possível para a PCD ter uma vida independente e para alguns ter um cuidador é parte da sua diversidade.

Embora a compreensão da deficiência e o tratamento destinado à PCD tenha se aprimorado ao longo dos tempos, ainda hoje a PCD carece ser respeitada em suas especificidades e tratada enquanto pessoa que tem limitações e potencialidades e não como um ser incapaz. Muitos espaços sociais são excludentes por falta de acessibilidade, muitas pessoas são capacitistas por falta de

conhecimento ou desinteresse em relação às temáticas que envolvem a deficiência. Esses são apenas alguns exemplos de como a discriminação contra a PCD ainda impera na sociedade, que necessita de uma educação para a inclusão.

2.2 Abordagem Sobre Inclusão na Formação de Educadores Musicais

No campo educacional, a inclusão das pessoas com deficiências e neurodivergências é amplamente discutida. Os documentos legais da área de educação e cidadania, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, abordam o direito à educação para todos, mas, este ainda não é plenamente efetivado. Na área educacional musical, por exemplo, há a necessidade de formações que capacitem os docentes a lidarem com a diversidade humana, para que haja o cumprimento da referida lei (Louro; Herculano, 2021).

Souza e Sampaio (2019) apontam que na área da Educação Musical, os trabalhos desenvolvidos com pessoas com deficiência de 2014 a 2017 evidenciaram o despreparo dos educadores musicais, que possuíam vago conhecimento sobre o tema e dificuldades para elaborar propostas pedagógico-musicais apropriadas e para envolver com efetividade todos os estudantes de uma turma inclusiva. Tais dificuldades sinalizam que a fragmentação do ensino musical especial é reflexo da falta de disciplinas voltadas para a inclusão nas graduações em música.

Em pesquisa sobre a inclusão na formação docente musical, Varela (2013 *apud* Cordeiro e Soares, 2023), levantou que dos 21 cursos de licenciatura em música de universidades brasileiras pesquisados, 3 incluíam três ou mais componentes curriculares relativos à educação de pessoas com deficiência; 7 tinham dois componentes; 9 possuíam um componente e 2 não tinham componente com essa temática. Já em estudo sobre a oferta de disciplina(s) referente(s) à Educação Musical Especial/Inclusiva em cursos de Licenciatura em Música das universidades federais brasileiras, Cordeiro e Soares (2023) apontaram que apenas 25% das universidades federais apresentam disciplinas que abordam a Educação Musical Especial/Inclusiva, a partir de estudos sobre inclusão social, políticas públicas e adaptações pedagógicas para o ensino de música. Para as autoras, conteúdos sobre inclusão devem ser inseridos nos Projetos Pedagógicos das

Licenciaturas em Música, para que contribuam com a formação do futuro educador, promovendo uma reflexão sobre a atuação com alunos com necessidades especiais.

Apesar da legislação educacional abordar o direito à educação para todos e ao atendimento educacional especializado e mencionar também a necessidade da inserção da temática da inclusão na grade curricular das licenciaturas, tal inserção ainda não foi amplamente efetivada, especialmente nos cursos de licenciatura em música. Os educadores estão ingressando nas escolas sem o preparo necessário para lidar com a diversidade e atender às demandas educacionais específicas dos alunos com deficiências ou neurodivergências. Desta forma, há que se refletir em profundidade sobre os saberes e práticas docentes necessários para a efetivação da educação musical especial na perspectiva inclusiva.

2.3 Saberes e Práticas Docentes no Contexto da Educação Musical Inclusiva

Ao abordar sobre os saberes docentes necessários para trabalhar com música no contexto inclusivo, Louro (2012) menciona a necessidade de quebrar barreiras atitudinais, como o preconceito, a negação, a rejeição, a generalização, a infantilização do adulto com deficiência e outras; de conhecer o aluno, suas demandas, formas de aprendizagem e o contexto familiar e social que o envolve; de trabalhar interdisciplinarmente, em parceria com a família e equipes terapêuticas; de repensar o fazer musical, conscientizando-se e apropriando-se das diversas possibilidades da prática musical; de promover adaptações de instrumentos musicais, de materiais e de objetivo e conteúdo curriculares; de definir metas, tendo em vista o público alvo, os objetivos e a metodologia das aulas; e de exigir os direitos expressos em documentos, leis, decretos e resoluções que garantem a educação para todos e a inclusão de alunos com deficiência no ensino básico. E, por fim, Louro (2012) conclui que

A inclusão é um fato irrevogável e pensar na formação dos professores é tão urgente e necessário quanto pensar na inclusão. Os desafios são muitos, mas as conquistas são igualmente grandes quando se tem boa vontade, conhecimento, apoio familiar e pessoas qualificadas (p. 183)

Apesar da boa vontade de muitos educadores em promover a inclusão em suas aulas, a falta de uma formação para o atendimento educacional especializado

e inclusivo, de recursos educacionais para a acessibilidade, de salas de recursos multifuncionais, de adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, de professor especializado e de apoio; e a quantidade de alunos por turma são alguns dos desafios enfrentados pelos professores de música para a efetivação da educação musical inclusiva.

Noronha (2017), a partir de sua experiência como educadora musical no contexto inclusivo, destaca que o educador deve ter em vista que os alunos com deficiência são pessoas que estão em suas aulas para aprender música e que cabe a ele o papel de ensinar. Para isso, precisa adequar os materiais e planejar as aulas considerando as possibilidades desses estudantes; não ignorar a lesão, mas, também não focar exclusivamente nela e sim na pessoa; olhá-la como indivíduo, com sua complexidade e singularidade; acreditar em seu potencial; descobrir como eliminar as barreiras que impedem que a PCD participe ativamente, e não como expectadora, de uma aula de música; oferecer instrumentos musicais aos alunos e lhes possibilitar o prazer de tocar, independente do resultado sonoro ou da necessidade de receber ajuda de outra pessoa; inventar procedimentos pedagógico-musicais a partir dos existentes; dar ao aluno o direito de ser o sujeito da atividade. Tudo isto tendo em vista o preceito pedagógico freiriano de que o professor tem que respeitar as diferenças e saber que ninguém é superior ao outro. Na sala de aula todos aprendem e ensinam.

A formação inicial dos educadores ainda precisa tornar concreto o aprendizado para a inclusão, deixar de promover abordagens unicamente teóricas e possibilitar práticas de educação inclusiva. É importante aproximar os graduandos e futuros professores das pessoas com deficiência ou neurodivergência, refletir sobre acessibilidade, preconceitos, discriminação, capacitismo e outros temas pertinentes à questão. Além de elucidar sobre os tipos de deficiência e neurodivergências, suas características e possibilidades de atuação. Enfim, a formação inicial dos educadores deve ampliar as discussões sobre o tema da inclusão e as práticas didáticas e pedagógicas da área, a fim de formar um educador efetivamente inclusivo. Por outro lado, este educador em sua atuação se deparará com estudantes com condições diversas, incluindo aquelas que ele ainda não conhecia, e precisará buscar constantemente a atualização de seus conhecimentos para melhor acolher e lidar com seus alunos com deficiência ou neurodivergência.

Desta forma, destaca-se que o educador musical, embora precise de uma formação inicial e continuada voltada para a compreensão da diversidade e inclusão da pessoa com deficiência ou neurodivergente em suas aulas, tem muito a aprender com a experiência didática e com os próprios alunos com deficiência ou neurodivergência para aprimorar sua prática pedagógica musical na perspectiva inclusiva e implementar um ensino de qualidade para todos, proporcionando uma aprendizagem significativa.

3 METODOLOGIA

A pesquisa aqui relatada seguiu uma abordagem qualitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2000 *apud* Santos, 2017), a pesquisa qualitativa situa o observador (ou pesquisador) no mundo e dá visibilidade ao contexto social. Nela, os pesquisadores estudam fatos, sujeitos (e/ou objetos) e situações sociais nos ambientes naturais, buscando, os sentidos e interpretações dos fenômenos a partir dos significados dados pelas pessoas. O método qualitativo é guiado pelas crenças e sentimentos do pesquisador sobre o mundo, sua compreensão e estudo.

Dentro da abordagem qualitativa, o estudo optou pelo método da autoetnografia que, segundo Chang (2008 *apud* Santos, 2017) se apoia e equilibra em um “modelo triádico”, baseado em três orientações principais, a saber: metodológica, de base etnográfica e analítica; cultural, baseada na interpretação dos fatores vividos (partindo da memória), das relações do pesquisador com os sujeitos e objetos da pesquisa e dos fenômenos sociais estudados; e orientação do conteúdo, baseada na autobiografia com um caráter reflexivo.

A autoetnografia pode ser usada na investigação e na escrita. Propõe descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, para compreender a cultura (Ellis, 2004 *apud* Santos, 2017). Utiliza princípios de autobiografia e etnografia e é tanto processo como produto da pesquisa (Adams; Bochner; Ellis, 2011 *apud* Santos, 2017). Em síntese:

a autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e

o político, o sujeito e o social, o micro e o macro (SANTOS, 2017, p. 221).

A pesquisa foi desenvolvida em sete etapas. Na primeira, foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa, que descreve e atualiza de forma ampla, rápida e não sistemática sobre a temática (Cavalcante; Oliveira, 2020). Para tanto foram pesquisados separadamente no Google Acadêmico² os descritores “autoetnografia” e “educação musical inclusiva”, e selecionados artigos recentes sobre as temáticas ou textos de importantes legislações ou de autores que são referência na área de educação musical inclusiva, como Viviane Louro, Renato Sampaio e Lisbeth Soares.

A segunda etapa da pesquisa foi dedicada à consulta a apostilas e cadernos de cursos livres de música dos quais participei e à leitura de escritos pessoais, com componentes autobiográficos, sobre educação musical inclusiva, como, por exemplo, o relato de algumas experiências de atendimento educacional especializado que vivenciei na licenciatura em MPB, escrito à pedido da professora que conduziu uma das experiências. E também, o roteiro para um *podcast* sobre educação musical inclusiva, produzido como parte da avaliação de um dos componentes estudados na referida licenciatura, no qual expressei aspectos teóricos sobre a temática e minhas perspectivas acerca da inclusão experienciada no curso. E ainda, o depoimento escrito após o recital de um curso de extensão em regência, no qual expressei os desafios e superações para o êxito na prática de regência.

A terceira etapa do estudo consistiu no resgate de memórias pessoais, que se deu tanto a partir da leitura dos escritos citados, quanto a partir de um processo autorreflexivo sobre minhas próprias experiências bem e mal sucedidas de inclusão na educação musical. Tais lembranças culminaram na quarta etapa da pesquisa, na qual foram elaborados apontamentos autoetnográficos sobre as experiências de inclusão vivenciadas por mim no contexto da educação musical. Os apontamentos – item 4 do presente trabalho - centraram-se na descrição e análise sistemática dos fatos à luz do referencial teórico.

As etapas finais do estudo consistiram na submissão do texto à análise de um interlocutor (o coorientador do trabalho), na reestruturação do relato autoetnográfico a partir das pontuações levantadas por ele e na apresentação para uma audiência pública.

² Acesso ao Google Acadêmico: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

4 REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO

4.1 A Iniciação Musical, a Deficiência e a Inclusão

Nasci numa família de não músicos, mas, envolta na musicalidade de rodas de samba e coros infantis de igreja e escola. Com isso, adquiri o sonho de ser cantora. Por ser tímida e perfeccionista, acreditava que primeiro precisava estudar música para depois sair a cantar. De família humilde, só em 2005, aos 18 anos, ingressei num curso livre de música, de modo a me preparar para o vestibular de canto lírico da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tendo estudado apenas 4 meses no curso, cujo foco era a teoria musical, obviamente, não fui aprovada no vestibular, cuja prova se subdividida em escrita (envolvendo aspectos históricos e de teoria musical), oral (com ditado rítmico e melódico) e prática (execução em canto lírico de algumas peças musicais).

No ano seguinte, estava determinada a estudar canto e voltar a fazer o vestibular da UFBA, desta vez mais bem preparada. Entrei num curso livre de canto e, completando um mês, fui acometida por uma inflamação na medula cervical e perdi os movimentos do meu corpo do pescoço aos pés e precisei adiar meus projetos musicais para cuidar da saúde.

Aos poucos recuperei parte da mobilidade, mas fiquei com sequelas sobretudo em membros superiores. Apesar disso, retomei o sonho musical e, em 2007, ingressei em um novo curso livre de canto, agora na condição de pessoa com deficiência. Esta foi a minha primeira experiência de educação musical inclusiva e eu não me percebi amplamente discriminada naquele espaço, apesar de ter ouvido comentário depreciativo de um colega a respeito da atrofia dos meus braços e de, por vezes, ter que explicar o porquê de meu abdômen ser mais rígido. Atrofia nos braços e rigidez abdominal associada à dor neuropática eram algumas sequelas da doença que eu havia enfrentado e interferiam na minha performance ao cantar, assim como minha limitada capacidade respiratória.

Na minha cidade natal, Ilhéus/BA, onde eu morava com a minha família, não havia curso universitário de música e mudar para a capital, Salvador/BA, para estudar música na UFBA, na circunstância em que eu me encontrava seria difícil.

Com isso, em 2009, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada em Ilhéus. Eu entendia esta formação como um meio para posteriormente cursar uma especialização em educação musical ou outra no campo da música. Neste mesmo ano, passei a participar do Coral da UESC e esta foi a minha grande escola de música. Por vezes, precisei adaptar gestos em coreografias executadas pelo grupo ou deixei, por escolha própria, de assumir personagens que exigiam mais movimentos em musicais como o *Cats*. Mas, fui muito bem acolhida e incluída e tive até um papel importante no grupo vocal, contribuindo com ideias; confecção de camisetas; organização de confraternizações, viagens e apresentações; exercendo certa liderança entre as contraltos, naipes no qual eu cantava; e conquistando a confiança da regente do coral, Solange Skromov, que sempre aceitou sugestões, foi muito paciente, cuidadosa, atenciosa e generosa em compartilhar seus saberes. E anos depois, antes de seu falecimento, após assistir a um vídeo em que eu executava uma canção ao teclado (feito que será relatado no item 4.4 deste trabalho) e ouvir meus relatos sobre as dificuldades encontradas, ela me deixou a importante lição de que eu poderia me desenvolver no aprendizado do instrumento ao compreendê-lo como uma extensão do meu corpo como ele é. Dominar um instrumento harmônico que exige habilidade motora, força e agilidade de movimentos dos braços, mãos e dedos me parecia impossível.

Concluí a licenciatura em Pedagogia em 2012, mas permaneci como corista do Coral da UESC. Em 2014, comecei a cursar um bacharelado interdisciplinar em Artes na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com a expectativa de que no segundo ciclo do bacharelado eu pudesse finalmente fazer um curso universitário de música. Porém, não havia uma definição de que no segundo ciclo seria ofertado curso na área de música e por esta e outras razões não dei seguimento ao bacharelado.

4.2 Inclusão na Especialização em Musicoterapia e na Educação Musical Não Formal

Naquele mesmo período, conheci a Musicoterapia³ e desejei realizar uma especialização nesta área. Para isso, comecei a fazer mais um curso livre de música, com foco na leitura de partitura. Como, então, eu acreditava que não podia tocar um instrumento que exigisse habilidades manuais, busquei aprimorar meus conhecimentos de teoria musical para ingressar na especialização. Este foi um curso individual e não requereu adaptações para minha participação.

Em 2018, ingressei na pós-graduação em Musicoterapia e fui muito bem acolhida pelos professores, que buscavam conhecer as minhas limitações e potencialidades, me deixavam à vontade para realizar as experiências musicais conforme as minhas possibilidades e, quando preciso, realizavam adaptações para que eu pudesse ser incluída nas práticas musicais. Com a musicoterapeuta coordenadora e também professora do curso de especialização em Musicoterapia, Rita Dultra, conheci a frase que carreguei para a vida: “conheça suas limitações e amplie as suas possibilidades” (autor desconhecido).

Por ocasião do curso de Musicoterapia, entendi que eu precisava “ter uma imersão” na música e ampliar minhas experiências e conhecimentos musicais. Diante disso, resolvi participar de um curso breve de percussão na minha cidade natal com o mestre oriundo de Salvador/BA, Antônio Carlos, conhecido como Tolly. No dia da aula, ao conhecer o mestre, lhe informei sobre minhas limitações físicas e lhe disse que eu ficaria apenas observando. Os alunos foram chegando e assumindo seus lugares diante de diferentes instrumentos de percussão e logo a massa sonora estava formada, enquanto eu admirava tudo em um canto. No meio da execução instrumental, o mestre Tolly, com um *jam block*⁴ e uma baqueta em suas mãos, veio em minha direção e, sem dizer nada, me entregou o instrumento, me indicou o pulso e logo eu estava ali, diante daquela massa sonora, conduzindo a pulsação e me atrevendo a improvisar. Quanta alegria senti naquele breve instante, que me proporcionou um enorme bem estar e tornou-se inesquecível. Aquela foi a minha grande experiência de educação musical inclusiva, proporcionada por um

³ “Musicoterapia é o uso profissional da música e seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que buscam otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual e espiritual. Pesquisa, prática, educação e treinamento clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos” (World, 2011, não paginado, tradução nossa). No Brasil, a atividade profissional de musicoterapeuta foi regulamentada em 2024, através da lei 14842, de 11 de abril de 2024 (Brasil, 2024).

⁴ Instrumento de percussão, que consiste num bloco oco tocado com uma baqueta.

educador que não havia passado pela academia, mas, que entendia como ninguém de inclusão.

A partir daquela experiência passei a tomar aulas individuais de percussão com o mestre Tolly, inicialmente em Ilhéus e na sequência em Salvador, e ele me possibilitou experimentar diferentes instrumentos de percussão, como reco-reco, agogô, triângulo e tambores diversos; e propôs variadas formas de tocar, buscando promover adaptações, como tocar com os dedos das mãos fechados, já que eu não conseguia mantê-los abertos; segurar as baquetas conforme fosse possível, independente de técnica; reduzir o andamento da batida, para que eu pudesse acompanhar. Com isso, o mestre Tolly⁵ mostrou que entendia também de atendimento educacional especializado.

4.3 Experiências Desastrosas de Inclusão na Educação Musical Formal

Ainda buscando aprofundar meus conhecimentos musicais para aprimorar minha futura prática musicoterapêutica, em julho de 2018, passei a morar sozinha em Salvador, para estudar no curso técnico em canto do Centro Estadual de Educação Profissional em Música (CEEP em Música), que oferecia disciplinas como coral, canto, teoria musical, história da música, instrumento e outras. Quando eu soube que teria aula obrigatória de violão, teclado ou flauta, informei sobre minhas limitações motoras e pedi para fazer aula de percussão. A direção da escola não propôs que eu conversasse com os professores de tais instrumentos e nem cogitou a possibilidade de fazer adaptações para que eu pudesse tocá-los. Apenas me encaminhou para a aula de percussão, como solicitado.

No primeiro encontro com o professor de percussão, expliquei sobre minha deficiência, ele pediu que eu segurasse duas baquetas e tocasse num tambor e eu toquei como foi possível. Na sequência, ele solicitou que eu comprasse um par de baquetas e, após comprado, iniciamos as “aulas”, que consistiam em fazer alongamentos, que por vezes causavam desconforto; e segurar as baquetas conforme a técnica exigia, apesar de minha limitação motora não possibilitar. O professor chamou as “aulas” de “musicofisioterapia”⁶, embora não fosse

⁵ É possível conhecer um pouco mais sobre o trabalho do mestre Tolly acessando sua página no Instagram: <https://www.instagram.com/actolly2711/>.

⁶ Termo usado pelo professor e que não possui definição.

musicoterapeuta e nem fisioterapeuta e o trabalho de profissionais com capacitação para atuar nessas áreas seja muito diferente do que ele realizava.

Na sala, havia muitos instrumentos de percussão que seria possível eu tocar, como marimba por exemplo. Mas, nenhum deles me foi ofertado. O professor focava suas aulas no ensino de bateria e, para ele, eu não poderia aprender a tocar se eu não segurasse as baquetas da forma convencional, muito próxima da técnica moderna, de tradição francesa, alemã e americana, na qual a baqueta é segurada pelas pontas dos dedos polegar e indicador, formando uma pinça, e apoiada pelos outros dedos. Como eu não tinha força e nem controle total dos movimentos dos dedos, não conseguia segurar as baquetas da maneira convencional. Diante disso, às vezes o professor pressionava meus dedos sobre as baquetas para que ao soltar eles permanecessem na posição convencional. E assim se passaram algumas “aulas” até que eu desistisse daqueles momentos de abuso, desconforto e constrangimento.

Ainda no CEEP em Música, estando para concluir o curso técnico em canto, surgiu a possibilidade de fazer o técnico em regência. Questionei à direção se eu poderia cursar e ouvi que não, por conta das minhas limitações motoras, já que a regência requeria gestos que eu não poderia executar. Apesar das experiências negativas relatadas, o CEEP em Música me proporcionou vivências de educação musical na perspectiva inclusiva muito especiais como as experienciadas nas aulas de canto, coral, teoria musical e outras, nas quais eu, além de desenvolver habilidades musicais juntos aos colegas, também me destaquei como liderança, ajudando aqueles que tinham dificuldade nos conteúdos, administrando a confecção de camisas, organizando festinhas, etc.

4.4 O Atendimento Educacional Especializado na Licenciatura em Música Popular Brasileira

Aos 34 anos, em 2021, ingressei no curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira, na modalidade de EAD da UFRB e, motivada por um processo prévio de autoconhecimento através da Musicoterapia, eu havia decidido aproveitar todas as experiências de aprendizagem musical que eu pudesse, mesmo as mais desafiadoras, e me desenvolver musicalmente o máximo possível. Desta forma, tive a oportunidade de vivenciar na licenciatura práticas musicais que eu não conhecia

ou que não havia me permitido experimentar, como trupé⁷, konnakol⁸, percussão corporal e execução musical em instrumento harmônico, no caso o teclado⁹.

No componente Instrumento Harmônico I, cursado em 2022, tive como tutora uma educadora musical cuja filha tinha limitações decorrentes de uma paralisia cerebral e talvez por isso a tutora tenha tido grande empatia e compreensão em relação às minhas questões motoras. Ela procurou conhecer as minhas limitações e potencialidades e realizou adaptações para que eu pudesse tocar escalas, encadeamento de acordes e até a canção “Parabéns Pra Você” usando apenas três dedos. Foi uma experiência de atendimento educacional especializado num contexto de educação musical inclusiva que me proporcionou um aprendizado singular, me mostrando que, embora de maneira adaptada, sim... eu era capaz de realizar uma performance musical em um instrumento harmônico.

Já no componente Instrumento Harmônico II, como a turma era grande e diversa em experiência musical, tendo desde iniciantes em música até educadores musicais já consolidados, a professora formadora do componente dividiu os estudantes em três grupos, convidou um aluno com mais conhecimento de teclado para atuar como monitor e auxiliar um dos grupos, deixou a tutora do componente responsável por outro e acompanhou ela mesma o grupo ao qual eu fazia parte. A professora foi extremamente didática em sua escolha metodológica e proporcionou uma mediação mais particular e adequada a cada aluno, com quem o monitor, a tutora e ela mesma tiveram encontros síncronos individuais.

Além disso, a professora destacou-se como orientadora e educadora musical atenta e empática. Ela me apresentou algumas possibilidades de execução musical ao teclado e caminhos mais estéticos de performance instrumental, ainda que realizada com adaptações. Neste componente, eu já sabia, entre outras coisas, que era capaz de tocar com as duas mãos ao mesmo tempo, apesar de usar apenas um ou dois dedos em cada mão; que podia fazer a melodia com o dedo da mão direita e tocar outras duas notas com a mão esquerda; e que o teclado possibilitava executar acordes completos ao tocar em apenas uma tecla por vez. Todo este conhecimento

⁷ Remete a manifestações musicais do nordeste brasileiro nas quais se destacam as batidas dos pés no chão, tais como o Coco de Trupé, ritmo praticado com a batida de um tamanco com solado de madeira sobre um tablado de mesmo material.

⁸ Técnica rítmica indiana na qual subdivide-se o tempo entoando-se vocalmente diferentes sílabas.

⁹ Este teclado, uma almofada ortopédica e uma luva extensora foram adquiridos com recursos do auxílio KIT PCD “destinado aos (às) estudantes com deficiência, para aquisição pessoal de equipamentos de Tecnologias Assistivas com potencial de auxiliar no processo de autonomia no desempenho das atividades acadêmicas” (Universidade, 2023b).

prévio foi valorizado pela professora e potencializou nosso processo de ensino e aprendizagem musical.

A professora também buscou conhecer as minhas limitações e potencialidades, me deixando à vontade nos encontros síncronos individuais e evitando exposições. Por meio do vídeo, ela acompanhava o que eu era capaz de realizar no teclado, destacava os pontos positivos, como a postura, e dava dicas importantes para melhorar a minha performance, como o uso da função *sustain* do teclado, que prolonga a emissão das notas. Me perceber tocando com certa desenvoltura, diante das minhas limitações, e constatar que eu ainda era capaz de aprimorar a minha execução me deixou bastante satisfeita e esperançosa por novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento musical e instrumental.

Quando, por algum atraso na sequência de encontros síncronos, tive que tocar na presença de outros colegas, me senti um pouco constrangida por expor minhas limitações. Mas, isso não reduziu o significado e o valor daquela experiência de aprendizagem vivenciada. E ainda me ajudou a superar um pouco da minha ansiedade e timidez e a entender que aprender a tocar em público, com nossas potencialidades e limitações, também faz parte do aprendizado musical. Sou grata pelos conhecimentos musicais, sociais e de vida adquiridos naquela experiência.

4.5 Experiências de Inclusão na Licenciatura em MPB

Ainda na licenciatura em MPB, vivenciei diferentes experiências de inclusão. Nos componentes que envolviam prática musical e de conjunto usei prioritariamente o canto como instrumento. Cantar com colegas instrumentistas experientes e extremamente generosos em compartilhar seus saberes, demonstrando paciência diante da minha limitação musical, sempre me proporcionou enorme aprendizado e satisfação. Quando precisei utilizar outros instrumentos, além da voz, nas atividades avaliativas propostas, busquei aqueles que, em minha prática musicoterapêutica, eu sabia que podia executar sem prejuízo para o cumprimento da tarefa.

Na maioria das vezes, eu mesma realizei as adaptações necessárias para o desenvolvimento das atividades musicais propostas pelos professores, como nas experiências de percussão corporal, trupé e *soundpainting*¹⁰, nas quais eu priorizei o

¹⁰ Linguagem de sinais com gestos e movimentos através dos quais um regente/compositor se comunica com um grupo e cria uma peça em tempo real.

trabalho com movimentos ou gestos que eu conseguia realizar, ou executei sinais com mãos fechadas quando deviam ser abertas, ou usei clavas em substituição às palmas, entre outras adaptações. Nestas ocasiões, eu sempre informava aos tutores, responsáveis pela avaliação das atividades, sobre as modificações realizadas e o porquê. Em muitas ocasiões precisei descrever minhas limitações, para os professores ou tutores ficarem cientes, adaptarem as atividades musicais se necessário e realizarem as avaliações tendo em vista o que eu conseguia executar. Sempre me apresentar a partir do lugar da PCD me causava incômodo.

No componente de Regência I, quando optei por não abordar sobre minhas limitações e, numa atividade, realizar os gestos conforme possível, fui pontuada com 70% do valor total da tarefa e tive como *feedback* a seguinte mensagem: “Parabéns Alana, cuide do movimento das mãos. Lembre-se todo movimento deve ser proposital”. Sei que a professora desconhecia as minhas limitações, mas, fiquei extremamente chateada por ter a nota descontada por algo que eu não conseguiria realizar. Simplesmente, não era possível “cuidar do movimento das mãos” e nem ter “todo movimento proposital”. A quem cabia informar à professora que havia uma aluna com deficiência na turma? A mim como sempre? Ao Núcleo de Políticas de Inclusão da Universidade (NUPI)¹¹? Ao Colegiado do curso¹²? Ou a própria professora deveria buscar conhecer seus alunos e adaptar as atividades e avaliações conforme preciso, apesar da reduzida quantidade de aulas síncronas e necessidade de abordar os conteúdos da disciplina em pouco espaço de tempo? Ou ainda, a responsabilidade seria de todos?

4.6 A Formação e a Prática da Inclusão na Licenciatura em MPB

Na grade curricular do curso de Licenciatura em MPB/EAD, há dois componentes curriculares que trabalham a temática da inclusão: Libras¹³, cuja

¹¹ Este núcleo é responsável por assessorar os Centros de Ensino e Colegiados na efetivação da acessibilidade e do atendimento educacional especializado, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a eliminação de barreiras (Nupi, [201-?]).

¹² O projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em MPB/EAD da UFRB menciona como um dos princípios e ações norteadores do Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade referente ao curso em questão a adaptação da estrutura física e a criação de condições pedagógicas na instituição para pessoas com deficiência, a fim de implementar a inclusão preconizada no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Universidade, 2018).

¹³ Ementa do componente curricular Libras: “Aspectos clínicos, educacionais, históricos e sócio antropológico da surdez. A Língua Brasileira de Sinais – Libras: características básicas da fonologia.

inserção como disciplina curricular é obrigatória nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002); e Educação, Arte e Inclusão¹⁴. O primeiro componente, disponível no sexto semestre do curso, eu não cursei por já ter estudado na licenciatura em pedagogia e também por não conseguir realizar a maior parte dos sinais da libras. Já o segundo, é ofertado no oitavo semestre, o que não possibilita a formação para uma atuação sob a perspectiva inclusiva já nos estágios obrigatórios.

Apesar desta lacuna, em minha atuação nos estágios obrigatórios, realizados em turmas de ensino fundamental e médio de duas escolas de educação básica e em uma escola de música e grupos corais, me deparei com alunos com deficiência¹⁵ e busquei propor atividades possíveis de serem realizadas por todos, de modo a promover a participação dos estudantes com deficiência em igualdade de condições com os demais alunos das turmas. Fiquei atenta às dificuldades de cada um e busquei deixá-los à vontade para executar as tarefas conforme suas possibilidades e no seu tempo.

Da mesma forma, em minha atuação no programa Tutoria por Pares¹⁶, de agosto a dezembro de 2022 e de julho a setembro de 2023, com vistas a promover o acolhimento e ambientação acadêmica de centenas de estudantes ingressantes nas licenciaturas em MPB EAD e presencial da UFRB, tive contato com alunos com deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), além de estudantes com demandas emocionais, psicológicas e cognitivas. Busquei oferecer uma escuta atenta e auxiliar conforme a possibilidade. E, quando verifiquei alguma necessidade específica, que demandava um atendimento especializado, reporte para o colegiado do curso, de

Noções básicas do léxico, de morfologia, de sintaxe, de semântica e de pragmática.” (Universidade, 2018, p. 109).

¹⁴ Ementa do componente curricular Educação, Arte e Inclusão: “Abordagem histórica da Educação Especial no Brasil. Fundamentos da educação inclusiva. Diversidade e diferença no contexto escolar. O atendimento educacional especializado. O currículo na perspectiva da educação inclusiva. Adaptações de acesso ao currículo. Acessibilidade. O processo de escolarização do aluno com: deficiência física, intelectual, sensorial; Transtornos Globais de Desenvolvimento; Altas Habilidades. As relações entre pessoas com deficiência e contexto sócio-educacional. Atitudes diante das pessoas com deficiência. Projetos educacionais na escola inclusiva. Atitudes diante da pessoa com deficiência. Ensino de artes para alunos com deficiência. A formação docente musical diante da inclusão.” (Universidade, 2018, p.127).

¹⁵ Uma adolescente com deficiência física, usuária de cadeira de rodas; e outra idosa com hemiparesia (redução da mobilidade em parte do corpo) e dificuldade de fala.

¹⁶ “O Programa Tutoria por Pares (PTP) visa promover a afiliação do discente à vida universitária, através de ações de orientação e acolhimento acadêmico em um ambiente de colaboração entre discentes veteranos(as) e ingressantes.” (Universidade, 2023a).

modo a que buscasse auxílio com o NUPI, ou sugeri a procura pelo atendimento psicológico oferecido de forma gratuita pela UFRB.

4.7 A Inclusão na Prática Musicoterapêutica e na Regência

Atuo como musicoterapeuta desde 2019, nas áreas de saúde mental e gerontogeriatria. A Musicoterapia em sua essência já é inclusiva, acolhe todas as pessoas que buscam por atendimento, com suas musicalidades singulares e diferentes formas de ser, agir, pensar e expressar. Desta forma, em minha atuação musicoterapêutica, sempre busquei implementar, com e na música, a inclusão e o atendimento especializado para cada pessoa e suas demandas específicas, de modo a promover o alcance dos objetivos terapêuticos traçados.

Em novembro de 2022, pedi ao regente do coral da UESC, o maestro Antônio Melo, para ministrar algum curso de técnica vocal ou teoria musical dentro dos projetos do Núcleo de Artes da UESC (NAU), como forma de praticar a docência em música. Com isso, fui indicada pelo maestro a assumir a condução do Coral da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) da UESC. Era algo novo e desafiador para mim, mas, incentivada pelo maestro, assumi e, como musicoterapeuta, passei a implementar o método corno terapêutico¹⁷ com o grupo.

O Coral da UNATI é integrado por pessoas idosas com diferentes demandas, tais como hemiparesia, dificuldade de locomoção e de fala. Além dos ensaios para apresentações, o grupo participa de diferentes experiências musicais com foco terapêutico. Sempre proponho atividades tendo em vista as possibilidades de realização de todas as participantes, permitindo às que têm dificuldades de locomoção que sentem em atividades que requerem ficar de pé ou caminhar, oferecendo ou buscando apoio quando se deslocam ou precisam transitar em espaços sem acessibilidade, ampliando a letra das canções para facilitar a leitura, lendo ou evitando atividades que exigem leitura para aquelas que não são alfabetizadas, entre outras adaptações.

A fim de aprimorar minha condução do coral da UNATI, em 2023, ingressei no primeiro curso de extensão em Iniciação à Regência Coral e Instrumental do NAU,

¹⁷ “Coro Terapêutico consiste num grupo conduzido por um musicoterapeuta, com objetivos terapêuticos, em que a voz é utilizada como recurso para a comunicação, expressão, satisfação e interação social. Os participantes, através do cantar, veiculam sua subjetividade, externando sua existencialidade interna.” (Zanini, 2002, p. 127-128)

idealizado e coordenado pelo maestro Antônio Melo. Participar deste curso e recital final foi um grande desafio para mim, dadas as minhas limitações motoras e as experiências envolvendo a tentativa frustrada de ingresso no curso técnico em regência do CEEP em Música e a avaliação negativa de minha performance ao reger na atividade avaliativa do componente Regência I da Licenciatura em MPB, como já relatado.

No curso, além de mim, havia outro aluno com limitação de movimento no braço. E a nossa inclusão na turma foi amplamente garantida. Precisei fazer adaptações para realizar algumas tarefas, como reger e sinalizar com as mãos parcialmente fechadas. O maestro Antônio Melo¹⁸ sempre me incentivou, destacando que eu era capaz de reger um coral, apesar da redução de mobilidade dos membros superiores. A fim de me motivar, ele ressaltou que, muitas vezes, é necessário reger apenas com os olhos, sobretudo quando as mãos do regente ocupam-se com a execução instrumental para acompanhar o grupo. Além disso, ele me deu dicas e sugeriu que eu usasse a batuta ou segurasse algo na mão para me dar mais segurança ao reger. E, assim, segurando uma baqueta, regi o Coral da UNATI no recital final do curso. Esta foi a minha primeira experiência de regência para um evento relativamente grande e uma enorme conquista pessoal.

4.8 Prática da Inclusão na Musicalização Infantil

No início do ano de 2024, recebi o convite para ministrar aulas de música numa escola de educação infantil, para crianças de dois a seis anos de idade. Era mais uma experiência nova e desafiadora para mim, mas aceitei a proposta. As aulas de músicas aconteciam uma vez por semana, com a duração de trinta minutos por turma. O tempo para conhecer os estudantes, suas especificidades e interesses, a fim de elaborar estratégias apropriadas de inclusão, era reduzido.

As turmas eram muito diversas no que se refere à faixa etária, por isso era necessário preparar atividades específicas para cada uma, levando em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento em que as crianças se encontravam e suas especificidades. Havia alunos com TEA e outras demandas, alguns com comportamentos agressivos e disruptivos (como jogar instrumento no

¹⁸ É possível conhecer um pouco mais sobre o trabalho do maestro Antônio Melo acessando o site: <https://sites.google.com/view/antoniomelo/fotos>.

chão ao ser contrariado), conduta desafiadora e desobediente e dificuldade em lidar com frustrações. Ser uma educadora inclusiva neste contexto era desafiador.

Tendo em vista que as professoras regentes e as auxiliares das turmas interagiam com os alunos a semana inteira, os conheciam melhor que eu e possuíam estratégias para lidar com cada um, busquei dialogar com elas e contar com sua parceria na implementação das atividades, dando assistência aos alunos com TEA ou ajudando no trato com aqueles que possuíam questões comportamentais.

Algumas vezes me senti frustrada por não conseguir incluir um aluno com TEA nas atividades propostas e vê-lo distante enquanto eu seguia com a aula junto às demais crianças, sobretudo por entender que estar na sala de aula não é ser incluído. Por outro lado, eu sempre buscava acolhê-lo em sua individualidade, cantando seu nome por exemplo, e me aproximar dele e propor alguma interação musical. Quando ele interagia com interesse, eu fazia questão de permanecer alguns instantes na atividade com ele para que ele se sentisse integrado na aula.

Em outras ocasiões, eu ouvia com descontentamento a opinião negativa de algum dos alunos com comportamentopositor referente a mim ou às atividades propostas. Mas, buscava incluí-lo nas tarefas, tendo flexibilidade metodológica, ouvindo suas sugestões e preferências e buscando inseri-las nas atividades. Era satisfatório quando eles participavam com entusiasmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fundamentar-se em abordagens teóricas atuais sobre educação musical e inclusão e analisar relatos autoetnográficos das minhas experiências de inclusão na educação musical formal e não formal enquanto estudante e professora de música com deficiência, a presente pesquisa evidenciou a importância de repensar a prática pedagógica que se afasta do verdadeiro sentido da inclusão da pessoa com deficiência ou neurodivergência na educação musical e difundir aquelas que efetivamente promovem tal inclusão. Assim, o estudo pode possibilitar aos educadores musicais a mudança de pensamentos e a aquisição de saberes e atitudes imprescindíveis para a promoção da inclusão nas aulas de música, como a necessidade de adaptações metodológicas, recursos didáticos e estratégias de

acessibilidade no ensino musical a fim de promover a efetividade do aprendizado do aluno com diferentes necessidades.

A partir da análise dos relatos autoetnográficos, destaco como um das práticas pedagógicas que não promovem a inclusão das pessoas com deficiências ou neurodivergências na educação musical a postura de passividade e isenção de responsabilidade da direção escolar, que não busca promover, junto aos docentes, acessibilidade e adaptações para a inclusão de alunos com deficiência ou neurodivergência em atividades pedagógicas musicais e ainda desencoraja tais estudantes a seguirem na aprendizagem musical, colocando sua condição como empecilho.

É também excludente, como percebido na experiência vivenciada na modalidade formal de ensino de música, a incapacidade do educador musical de possibilitar que o aluno com deficiência ou neurodivergência explore diferentes instrumentos disponíveis na sala de aula e experimente formas adaptadas de tocar, por não serem o instrumento de domínio do educador e nem a técnica de execução esperada por ele. E ainda mais agravante é a tentativa de realizar intervenções que são da competência de outros profissionais ou práticas inapropriadas com a finalidade de impor a execução de uma determinada técnica instrumental, sem levar em consideração as limitações da PCD ou neurodivergente.

Outras práticas que inviabilizam a efetivação da inclusão de alunos com deficiências ou neurodivergências nas aulas de música são a falta de comunicação e troca de informações entre os setores e atores responsáveis por incluir tais estudantes; o desconhecimento por parte dos educadores musicais das particularidades dos seus alunos, sobretudo no contexto da EAD; a não promoção de adaptações para a realização de atividades musicais e de avaliações de aprendizagens; e a reduzida abordagem sobre inclusão nas licenciaturas em música.

Por outro lado, algumas práticas e saberes pedagógicos com potencial para contribuir com a implementação da inclusão das pessoas com deficiências ou neurodivergências na educação musical podem ser destacados dos relatos autoetnográficos analisados, como apresento a seguir. É imprescindível que o professor de música seja atento, empático e compreensivo; conheça o aluno com deficiência ou neurodivergência, suas limitações e potencialidades; o acolha em sua

individualidade, busque aproximação e insista até que haja uma interação musical e ele se sinta integrado na aula.

É também importante que o educador musical valorize o conhecimento prévio do estudante com deficiência ou neurodivergência; ouça suas sugestões e preferências e, com flexibilidade metodológica, busque inseri-las nas atividades; planeje tarefas possíveis de serem executadas por todos, levando em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes e suas especificidades; proponha trabalhos em grupo, mas também proporcione uma mediação particular e adequada a cada aluno; dialogue com as educadoras responsáveis pelas turmas e trabalhe em parceria com elas na implementação das atividades musicais.

Além disso, o professor que se pretende inclusivo deve incentivar o estudante com deficiência ou neurodivergência, destacando suas potencialidades e apresentando diferentes possibilidades de execução musical; possibilitar ao aluno experimentar diversos instrumentos e variadas formas de tocar; realizar adaptações quando preciso; viabilizar, junto à instituição de ensino, o uso de equipamentos de tecnologias assistivas para dar ao estudante com deficiência ou neurodivergência autonomia no desempenho das atividades musicais; auxiliar o aluno como possível, e, se for necessário um atendimento especializado, encaminhar para os setores responsáveis; deixar o estudante à vontade para realizar as experiências musicais conforme suas possibilidades e no seu tempo; destacar os pontos positivos e dar orientações para a melhora da performance musical, afinal, além de incluir, o professor de música deve também buscar maneiras de promover o desenvolvimento musical de seu alunos.

Diante das práticas pedagógicas musicais não inclusivas e inclusivas destacadas a partir da análise dos relatos autoetnográficos aqui expostos, é possível afirmar que a autoetnografia de uma estudante e educadora musical com deficiência sobre suas experiências de inclusão na educação musical pode contribuir para a promoção de uma formação e atuação docente musical para a inclusão, possibilitando que o conhecimento e desenvolvimento de habilidades na área de música alcance a todos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais e outras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.842, de 11 de abril de 2024**. Dispõe sobre a atividade profissional de musicoterapeuta. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14842.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de Revisão Bibliográfica nos Estudos Científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

CORDEIRO, Kalinka; SOARES, Lisbeth. Música, Inclusão e Formação Docente nas Universidades Federais Brasileiras: Reflexões a Partir das Disciplinas Específicas de Educação Musical Especial/Inclusiva. **ORFEU**, Florianópolis, v.8, n.1, p. 1-37, jun. 2023.

GOHN, Daniel Marcondes. EAD e o estudo da música. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Eds.). **Educação a distância: o estado da arte**. Humanidades/educação. São Paulo: Pearson, 2009.

GOMES, Irene. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. [S. l.]: Estatísticas Sociais, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LOURO, Viviane dos Santos. A formação docente musical diante da inclusão. *In*: JORDÃO, Gisele et al. (org.). **A música na escola**. São Paulo: Editora Allucci& Associados Comunicações, 2012, p. 181-183.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e inclusão: desafios e reflexões. *In*: Silva, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e som**: série diálogos com o som. Barbacena: EdUEMG, 2015, cap. 2, p. 33-49. v. 2.

LOURO, Viviane dos Santos; HERCULANO, Tarciane. Neurociências, Educação Musical Especial e Inclusiva: mapeamento bibliográfico nacional de 2000 a 2020. *In*: LOURO, Viviane dos Santos; NIGRO, Antonio (org.). **Tópicos em Música e Neurociências**. Recife: Editora UFPE, 2021. cap.5, p. 64-76.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. **Música e fotografia**: um processo de inclusão. *In*: 13° Encontro Internacional de Música e Mídia, 2017, São Paulo. 13° Encontro Internacional de Música e Mídia: os sons que vemos, as imagens que ouvimos. São Paulo: MusiMid, 2017. p. 228-242.

NUPI: Núcleo de Políticas de Inclusão. Cruz das Almas: UFRB, [201-?] Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/prograd/nupi>. Acesso em 28 nov. 2024.

OLIVEIRA, Márcio. O uso de *smartphones* e a integração entre os aprendizados formal, não formal e informal. **OPUS**, v. 27, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2021.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, v. 24, n. 1, p. 214–241, 30 jun. 2017.

SOUZA, Leticia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Olhares**, v. 7, n. 2, p.113-128, ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Conselho Acadêmico. **Resolução CONAC/UFRB nº 098, 03 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa Tutoria por Pares da UFRB. Cruz das Almas: Conselho Acadêmico, 2023. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/prograd/images/_Resoluo_098_2023_Tutoria_DEF_21_07_23_1.pdf. Acesso em 27 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Conselho Acadêmico. **Resolução CONAC nº 103, de 25 de setembro de 2023**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Auxílio Financeiro para aquisição de equipamentos de Tecnologias Assistivas, denominado Auxílio KIT PCD na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas: Conselho Acadêmico, 2023. Disponível em: https://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/resoluo_CONAC_103-2023_-_kit_pcd.pdf. Acesso em 27 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira Modalidade a Distância**. Santo Amaro da Purificação: UFRB, 2018. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/Nucleo_Midias/Licenciaturas-2021/PPC_Lic_Musica_Popular_Brasileira_EaD.pdf. Acesso em 28 nov. 2024.

WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY. **About WFMT**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <https://www.wfmt.info/about>. Acesso em 29 nov. 2024.

ZANINI, Claudia. (2002). **Coro Terapêutico** - um olhar do musicoterapeuta para o idoso no novo milênio. 2002. 153 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2002.