



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS -
IFG
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA**

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – REDE PROFARTES

MAXWELL HERCÍLIO MARTINS DO AMARAL

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: PROPOSTA DE
CARTILHA INFORMATIVA PARA BANDAS DE MÚSICA ESCOLARES**

APARECIDA DE GOIÂNIA

2023



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Maxwell Hercílio Martins do Amaral

Matrícula: 20211090120105

Título do Trabalho: **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN:
PROPOSTA DE CARTILHA INFORMATIVA PARA BANDAS DE MÚSICA ESCOLARES**

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data 01/09/2023 (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

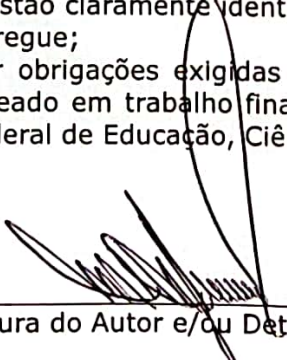
- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 19 /03 / 2023.
Local Data


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

MAXWELL HERCÍLIO MARTINS DO AMARAL

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: PROPOSTA DE
CARTILHA INFORMATIVA PARA BANDAS DE MÚSICA ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa

APARECIDA DE GOIÂNIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A485 Amaral, Maxwell Hercílio Martins do
Inclusão de estudantes com síndrome de down: proposta de cartilha
informativa para bandas de música escolares. / Maxwell Hercílio Martins
do Amaral. - Aparecida de Goiânia, 2023.
99 f.; il.

Orientador: Dr. Cristiano Aparecido da Costa.
Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Programa de
Pós-Graduação em Artes - PROFARTES, 2023.

1. Educação musical e inclusão. 2. Inclusão escolar 3. Síndrome de
down. 4. Cartilha informativa. 5. Bandas de música escolares. I. Título.

CDD 780.7

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - Rede PROFARTES

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Aos dezenove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três, às 09 horas, no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Aparecida de Goiânia, situado na Av. Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd 1, Lt 1-A, Parque Itatiaia, na cidade de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, foi realizada a sessão pública de defesa de Trabalho de Conclusão de MAXWELL HERCÍLIO MARTINS DO AMARAL, discente do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, autor do trabalho intitulado **"Inclusão de alunos com síndrome de down: proposta de cartilha informativa para bandas de música escolares"**. A banca foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa; Prof. Me. Eliton Perpétuo Rosa Pereira, Profª. Dra. Viviane Santos Louro, Prof. Dr. Marshal Gaioso Pinto, sob a presidência do primeiro. Após a apresentação do trabalho, tendo sido o autor arguido pela Banca Examinadora, o aluno foi considerado APROVADO com as seguintes considerações dos membros da banca: Reformular o problema; reorganizar o sumário; reorganização de conteúdo.

Encerra-se a presente sessão às 10 horas e 30 minutos. Eu, Prof Dr. Cristiano Aparecido da Costa, dato e assino a presente ata, que segue assinada por todos os membros da banca e pelo discente.

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa
Presidente da Banca - Orientador (IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Me. Eliton Perpetuo Rosa Pereira
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Profª. Dra. Viviane Santos Louro
Membro Externo (UFP)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Marshal Gaioso Pinto
Membro Externo (IFG)

(assinado eletronicamente)

Maxwell Hercílio Martins do Amaral
Discente do Mestrado Profissional em Artes

Documento assinado eletronicamente por:

- Viviane Louro, Viviane Louro - Docente - Universidade Federal de Pernambuco (24134488000108), em 24/04/2023 09:14:39.
- Maxwell Hercilio Martins do Amaral, 20211090120105 - Discente, em 23/04/2023 13:57:08.
- Eliton Perpetuo Rosa Pereira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/04/2023 14:07:12.
- Marshal Gaioso Pinto, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/04/2023 11:47:37.
- Cristiano Aparecido da Costa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/04/2023 11:02:15.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/04/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 398498

Código de Autenticação: 48211475d9



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755

Sem Telefones cadastrados

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por seu meu auxiliador maior, me entregando saúde física e mental e me preparando espiritualmente para a compreensão e transposição dos desafios encontrados em todo percurso deste processo de desenvolvimento em busca do conhecimento.

À minha amada esposa Marla Andreia Fernandes de Souza Amaral e aos meus queridos filhos Valentina e Lorenzo, por provocarem em mim a verdadeira determinação em alcançar meus objetivos, sempre me entregando carinho, aconchego e acima de tudo, amor e razões para seguir em frente.

Aos meus pais Ercílio Amaral e Wilma Martins Amaral, por terem moldados meu caráter nos princípios da disciplina, respeito e moral e por me propiciarem tudo aquilo que necessitei durante meu percurso em busca da maturidade e independência.

Aos professores deste mestrado, que contribuíram substancialmente para meu desenvolvimento, em especial, ao meu orientador, Cristiano Aparecido da Costa, que com toda maestria soube me direcionar às estradas que me perpassaram com muitos saberes, produzindo em mim um crescimento pessoal e profissional.

“La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad”.

(Miguel López Melero)

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: PROPOSTA DE CARTILHA INFORMATIVA PARA BANDAS DE MÚSICA ESCOLARES

Maxwell Hercílio Martins do Amaral

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral elaborar uma cartilha informativa sobre o trato da inclusão de estudantes com síndrome de Down (estudantes SD) em bandas de música escolares, enquanto material didático, como meio de reflexão e auxílio pedagógico entre professores destas bandas, tendo como centralidade a inclusão escolar pelo ensino musical. A problemática desta pesquisa trouxe a seguinte questão: diante da prática de bandas musicais em escolas ou outros contextos educacionais, como alunos com síndrome de Down podem ser incluídos? Este artigo, assim como o material didático, foram elaborados a partir de análise e reflexões acerca da fundamentação teórica encontrada através de pesquisa bibliográfica sobre a produção científica a respeito da educação musical como meio de inclusão de estudantes SD no Brasil, por meio de buscas em 4 portais de pesquisas científicas: Catálogo de Teses e Dissertações – Portal CAPES, Google Acadêmico, ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical e ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, utilizando os descritores: “Educação Musical e Síndrome de Down”, “Música e Síndrome de Down” e “Educação Musical e Inclusão”. Dentre os principais referenciais teóricos encontrados nesta pesquisa que serviram de fundamentação para o desenvolvimento deste trabalho e para a elaboração da cartilha, estão os/as autores/as: Louro (2006, 2009, 2012, 2016), Mantoan (1992, 1996, 2000, 2006, 2010, 2011), Soares (2020), Melero (2018), Voivodic (2008), Pimentel (2012), Fonterrada (2008), Karagiannis, Stainback & Stainback (1999), Cruvinel (2009), Barbosa (2020, 2021) e Schwartzman (1999). Como resultado desta pesquisa entendemos que as bandas de música podem ser um importante ambiente inclusivo dentro da escola onde estudantes com SD podem desenvolver habilidades musicais, sociais e emocionais concomitantemente ao aprendizado de técnicas instrumentais, contribuindo para sua autoestima, autoconfiança e senso de pertencimento à comunidade escolar. Também identificamos que os professores destas bandas necessitam de capacitação específica para lidar com alunos com deficiência mental e de adaptações de suas práticas pedagógicas com vistas à inclusão. Nesse sentido, esperamos que a cartilha informativa elaborada como material didático, produto desta pesquisa, voltada a estes professores de bandas, proporcione ao leitor *insights* que o leve, de forma imediata e intuitiva, a refletir sobre seu próprio comportamento, ações e atitudes frente aos desafios de se promover a inclusão escolar no campo da educação musical que se fazem presentes nas atividades diárias de uma banda de música em relação ao atendimento de estudantes com SD.

Palavras-chave: Educação Musical e Inclusão; Inclusão Escolar; Síndrome de Down; Cartilha Informativa; Bandas de Música Escolares.

INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME: PROPOSAL FOR AN INFORMATION BOOKLET FOR SCHOOL MUSIC BANDS

Maxwell Hercílio Martins do Amaral

ABSTRACT

The general objective of this work was to elaborate an informative booklet on the treatment of the inclusion of students with Down syndrome (SD students) in school music bands, as didactic material, as a means of reflection and pedagogical aid among teachers of these bands, having as a centrality school inclusion through music teaching. The problem of this research brought the following question: in view of the practice of musical bands in schools or other educational contexts, how can students with Down syndrome be included? This article, as well as the didactic material, were prepared from analysis and reflections on the theoretical foundation found through bibliographical research on scientific production regarding music education as a means of inclusion of DS students in Brazil, through searches in 4 scientific research portals: Catalog of Theses and Dissertations – CAPES Portal, Google Scholar, ABEM – Brazilian Association of Musical Education and ANPPOM – National Association for Research and Graduate Studies in Music, using the descriptors: “Music Education and Down Syndrome”, “Music and Down Syndrome” and “Music Education and Inclusion”. Among the main theoretical references found in this research that served as a basis for the development of this work and for the preparation of the booklet, are the authors: Louro (2006, 2009, 2012, 2016), Mantoan (1992, 1996, 2000, 2006, 2010, 2011), Soares (2020), Melero (2018), Voivodic (2008), Pimentel (2012), Fonterrada (2008), Karagiannis, Stainback & Stainback (1999), Cruvinel (2009), Barbosa (2020, 2021) and Schwartzman (1999). As a result of this research, we understand that music bands can be an important inclusive environment within the school where students with DS can develop musical, social, and emotional skills concomitantly with the learning of instrumental techniques, contributing to their self-esteem, self-confidence and sense of belonging to the community school. We also identified that teachers in these bands need specific training to deal with students with mental disabilities and adaptations of their pedagogical practices with a view to inclusion. In this sense, we hope that the informative booklet created as didactic material, a product of this research, aimed at these band teachers, will provide the reader with insights that will lead him, in an immediate and intuitive way, to reflect on his own behavior, actions and attitudes towards the challenges of promoting school inclusion in the field of music education that are present in the daily activities of a music band in relation to the care of students with DS.

Keywords: Music Education and Inclusion; School inclusion; Down syndrome; Information Booklet; School Music Bands.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TRISSOMIA SIMPLES	15
FIGURA 2 - TRANSLOCAÇÃO	16
FIGURA 3 - MOSAICISMO.....	17

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONDIÇÕES MÉDICAS ASSOCIADAS A SÍNDROME DE DOWN.....	18
QUADRO 2 - QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	53

SUMÁRIO

1. DOWN: QUE SÍNDROME É ESSA?	14
1.1 ASPECTOS GENÉTICOS	16
1.2 ASPECTOS ORGÂNICOS E AMBIENTAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PRESENTE EM PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN ...	19
2. BANDAS DE MÚSICA ESCOLARES E ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN.....	23
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS BANDAS DE MÚSICA	24
2.2 BANDAS DE MÚSICA NAS ESCOLAS.....	26
2.3 O EMUCIM E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
3. INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS	33
4. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR	43
4.1 MARCOS REFERENCIAIS HISTÓRICOS	44
4.2 MÚSICA, INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO	47
4.3 PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	49
5. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	52
5.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	53
5.2 CARTILHA INFORMATIVA.....	53
6. EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO.....	55
6.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FERRAMENTA NA INCLUSÃO ESCOLAR	56
6.2 A PSICOMOTRICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA	61
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
8. REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICE – CARTILHA INFORMATIVA.....	75

INTRODUÇÃO

O propósito principal de toda escola, seja ela pública ou privada, deveria ser ensinar a todos seus estudantes sem distinção. Melero (2018) considera que todas as pessoas são capazes de aprender, o que denomina de princípio de confiança. Para este autor, esta confiança em questão deve ser entendida como o fato de que toda e qualquer pessoa deve ter garantida sua competência e seu direito de aprender. O autor afirma que quem aprende não se apropria da aprendizagem sem nenhum conhecimento prévio, sempre há uma bagagem que ajude a entender sobre o cotidiano (conhecimento espontâneo) e, *a posteriori*, o conhecimento mais aprofundado, formal, se constrói por meio de reflexões de situações mais problemáticas.

Por isso consideramos a aprendizagem como um processo construtivo e reconstrutivo que somente se produz quando o que se ensina é útil, significativo e relevante para a pessoa que aprende e quando esta participa ativamente da construção do conhecimento¹ (MELERO, 2018, p. 39, tradução nossa)

De acordo com Pimentel (2012), uma estimulação bem estruturada pode aperfeiçoar o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com síndrome de Down (SD), minimizando suas dificuldades e ampliando suas conquistas em relação àqueles que não recebem os estímulos necessários. Na educação musical não é diferente. Um processo de ensino musical, com uma visão ampliada do fazer artístico, com consciência e apropriação das inúmeras possibilidades que existem dentro do universo musical, pode contribuir profundamente no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, na interação social e qualidade de vida em geral de estudantes com SD.

A temática da inclusão gera, há décadas, inúmeras discussões sobre seus desdobramentos, e vem apresentando discursos polêmicos entre profissionais especialistas e educadores. Voivodic (2008) ressalta que, diante do tema, encontramos, em um dos extremos, posições defensoras de uma inclusão total, de todos os estudantes, independente de sua deficiência, em salas de aulas comuns, sem mediação de auxiliares ou apoios; e, no outro extremo, encontramos opiniões que veem a inclusão como utópica e inviável em nossa realidade educacional.

Nesse sentido, Mantoan (1992) ressalta que há um atraso e até mesmo uma

¹Tradução do autor. No original: “*De ahí que nosotros consideremos el aprendizaje como un proceso constructivo y reconstructivo que solamente se produce cuando lo que se enseña es útil, significativo y relevante para la persona que aprende y cuando esta participa activamente en la construcción del conocimiento*” (MELERO, 2018, p.39).

impossibilidade de os deficientes atingirem seus pensamentos em suas formas mais complexas com as trocas deficitárias entre o sujeito e o meio. Contudo, ainda segundo Mantoan, estes fatos não os impedem de ser concebidos como seres cognoscentes e, portanto, aptos a receber uma educação que faça apelo a todas as suas possibilidades de adaptação intelectual. Trazendo esta visão para o campo do ensino musical em escolas regulares, é preciso haver um desenvolvimento da práxis docente imanente às necessidades educacionais especiais destes estudantes voltada à inclusão por meio do Ensino Musical e das atividades em uma banda de música escolar.

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre este tema se dá num momento em que, mesmo havendo um amplo movimento político e social para a inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano de distintas instituições, especialmente, em escolas de ensino regular, percebemos que as pessoas com deficiência intelectual ainda não dispõem das ações necessárias para uma vida com cidadania. Muito menos de trabalhos articulados e efetivos em diferentes pontos de atenção que requer a educação inclusiva.

Além dessa questão, há também a angústia que me toma em meu percurso profissional como professor de música em bandas escolares, onde constato, na maioria das vezes, a inaplicabilidade, e quando há, as dificuldades encontradas pelos docentes inerentes à inclusão nestes ambientes de ensino de música, o que me leva aos questionamentos: diante de todos os desafios da inclusão, como evidenciar os limites e as possibilidades na inclusão de estudantes SD em bandas de música escolares? Como as práticas deste ensino musical podem se tornar mecanismos de uma educação inclusiva nestes ambientes?

Conhecer as dinâmicas que se estabelecem quando envolvemos música, educação e inclusão, viabiliza distinguir e criar ações que possam atender de fato os interesses e as necessidades da pessoa com deficiência. Ademais, esta pesquisa trouxe ao centro do debate a Educação Musical e a Inclusão Escolar, como pilares de sua realização. Possuindo como foco e referencial teórico de análise o ensino musical coletivo, praticado em bandas de música escolares como meio de inclusão de estudantes com SD.

Dentre os principais autores trabalhados, constam: Louro (2006, 2009, 2012, 2016), Mantoan (1992, 1996, 2000, 2006, 2010, 2011), Soares (2020), Melero (2018), Voivodic (2008), Pimentel (2012), Fonterrada (2008), Karagiannis, Staimback & Stainback (1999), Cruvinel (2009), Barbosa (2020, 2021) e Schwartzman (1999). Soma-se a esse referencial teórico o material selecionado por meio de pesquisa bibliográfica, realizada nos sites da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google

Acadêmico, com direcionamento para: “educação musical síndrome de Down”; “síndrome de Down”; “música síndrome de Down”, e; “educação musical e inclusão”.

Fundamentaram a elaboração da cartilha informativa proposta como material didático, objetivo geral deste trabalho, além de discutir sobre os limites e possibilidades na inclusão de estudantes SD em bandas escolares de música, propondo, como objetivo específico, reflexões sobre inclusão no ensino musical que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes SD nestas bandas.

Na estrutura deste artigo, foi feito o uso de uma introdução, onde apresentamos o tema e o objeto a serem estudados, a motivação que nos levou a realizar este trabalho e os seus objetivos, buscando situar o leitor sobre o material apresentado. No desenvolvimento do texto, apresentamos os aspectos históricos, políticos e sociais sobre a inclusão escolar no Brasil, os processos metodológicos do ensino musical coletivo de instrumentos musicais aplicados em uma banda escolar de música e suas possibilidades como prática inclusiva de alunos com SD. Trouxemos ainda uma exposição sobre a síndrome de Down que versa sobre importantes aspectos genéticos, cognitivos, orgânicos e ambientais da deficiência intelectual presente em pessoas com SD, além de uma parte destinada à legislação brasileira sobre a deficiência e inclusão escolar. Expomos os caminhos metodológicos deste trabalho, apresentando como se estabeleceram os procedimentos empregados nesta pesquisa bibliográfica que trouxeram os fundamentos teóricos aplicados na elaboração da cartilha informativa como material didático. Por último, levantamos uma discussão acerca das possibilidades de inclusão por meio da educação musical no âmbito escolar, assim como, da importância da psicomotricidade nesta educação musical inclusiva, e, por fim, elaboramos as considerações finais acerca do assunto.

1. DOWN: QUE SÍNDROME É ESSA?

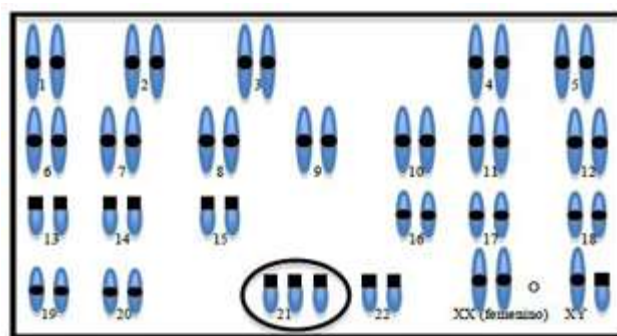
A primeira síndrome associada a uma cromossomopatia, isto é, uma anormalidade na constituição cromossômica, foi a síndrome de Down. Tal distúrbio genético é igualmente conhecido como trissomia 21 ou trissomia simples e foi nomeado como síndrome de Down em homenagem ao médico inglês John Langdon Down, pediatra do Hospital John Hopkins em Londres, que entre 1862 e 1866 aprofundou estudos a respeito desse distúrbio genético e a considerou como manifestação clínica (CUNHA, 1992; PUESCHEL, 1993).

Em investigações realizadas junto a crianças com disfunção motora e cognitiva, John Langdon Down observou traços similares na aparência de um grupo distinto com

comprometimento intelectual e registrou sua observação caracterizando detalhes fenotípicos clássicos (VOIVODIC, 2008).

Em 1959, com o avanço dos métodos de visualização cromossômica, foi possível vislumbrar a etiologia dessa síndrome. Jerome Lejeune, pesquisador francês, identificou que a síndrome de Down possuía um cromossomo 21 extra.

Figura 1 - Trissomia simples



Fonte: *Mass General for Children*².

Apesar de os primeiros trabalhos científicos sobre a SD datarem do século XIX, principalmente por Langdon, como supracitado, e posteriormente por Mitchell em 1876, e por Ireland em 1877, é possível que esta síndrome sempre esteve presente na raça humana. Segundo Schwartzman (1999):

Referências claras a indivíduos com a SD podem ser encontradas na cultura dos Olmecas, tribo que viveu na região que hoje conhecemos como o Golfo do México, de 1500AC até 300DC. Achados arqueológicos nesta região encontraram gravações, esculturas e desenhos de crianças e adultos com características tais que fazer supor que fossem portadores da SD. Estes indivíduos são representados com características físicas bastante distintas das do povo Olmeca e muito similares às de indivíduos com SD. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 3)

Durante anos pensou-se que pessoas com SD tinham uma expectativa de vida menor, em função de problemas congênitos, em especial problemas cardíacos. Na atualidade, o conhecimento sobre a desordem genética em questão permite a identificação precoce de parte dos problemas médicos frequentes em pessoas com SD, possibilitando a elas a indicação de tratamentos eficientes, os quais proporcionam uma sobrevida de qualidade (SCHWARTZMAN, 1999, p. 1).

² Disponível em: <<https://www.massgeneral.org/children/down-syndrome/sindrome-de-down-trisomia-21>>. Acesso em: 10 set. 2022

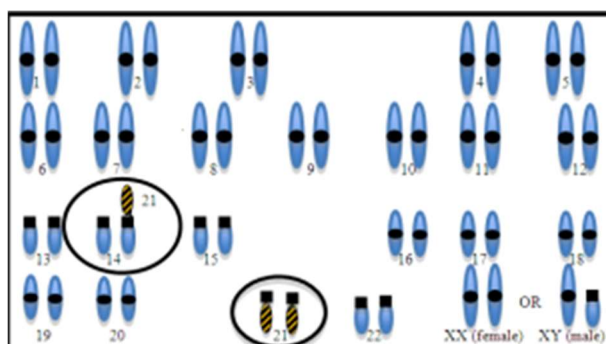
1.1 Aspectos Genéticos

Qualquer condição, incluindo a deficiência intelectual – uma das características apresentadas por pessoas com SD, é o resultado da ação combinada de genes e do ambiente. No entanto, o papel relativo do componente genético pode ser grande ou pequeno.

Dentre os distúrbios causados total ou parcialmente por fatores genéticos, reconhecem-se três tipos principais (NUSSBAUM; McINNES; WILLARD, 2002): 1) distúrbios monogênicos que são causados por genes mutantes individuais; 2) distúrbios multifatoriais que são causados por um conjunto de genes que somam seus efeitos e características, produzindo uma enfermidade e 3) distúrbios cromossômicos que são alterações quantitativas ou qualitativas dos cromossomos que afetam o material genético. Nessa última categoria de distúrbios genéticos encontra-se a presença de uma cópia extra do cromossomo 21, a qual produz um distúrbio específico, a síndrome de Down (CUNHA, 1992).

Além da trissomia 21 ou trissomia simples, outros tipos de alterações cromossômicas também são detectados nos cariótipos³ de pessoas com SD, como a translocação e o mosaïcismo. Em qualquer um desses três casos, os distúrbios genéticos sempre ocorrem no cromossomo 21, sendo este o responsável pelas características fenotípicas típicas dessa síndrome. Na translocação, geralmente encontrada em 3,5% das pessoas com SD, o sujeito possui o par 21 de cromossomos completo (comum) e mais um pedaço de um terceiro cromossomo 21 que está colado a outro cromossomo de outro par, geralmente no par 14 (CUNHA, 1992).

Figura 2 - Translocação



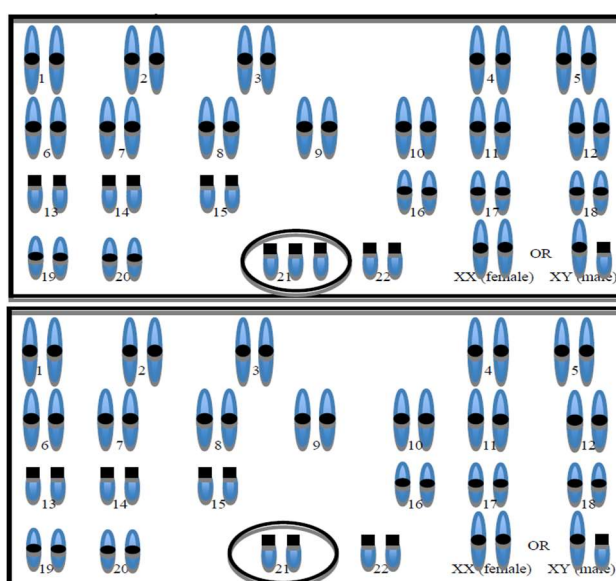
Fonte: Mass General for Children⁴

³ Conjunto dos cromossomos de um indivíduo.

⁴ Disponível em: <<https://www.massgeneral.org/children/down-syndrome/translocation-down-syndrome>>. Acesso em: 10 set. 2022

No mosaicismo, que ocorre em torno de 1,5% das pessoas com SD, apenas algumas células apresentam a trissomia 21, ocorrendo algo parecido com um quadro de mosaicos das células. Geralmente as características fenotípicas desses indivíduos que apresentam tanto a translocação quanto os que apresentam o mosaicismo são bem similares aos que apresentam a trissomia 21, ou seja, aparência arredondada da cabeça, pescoço curto, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, boca pequena, projeção involuntária da língua, única prega palmar, mãos e pés um pouco menores e outros (CUNHA, 1992).

Figura 3 - Mosaicismo



Fonte: *Mass General for Children*⁵

Em todos os três casos de alterações cromossômicas, os indivíduos com SD podem apresentar múltiplas condições médicas associadas, como mostra o quadro abaixo (Quadro 1):

⁵ Disponível em: <www.massgeneral.org/children/down-syndrome/sindrome-de-down-mosaico>. Acesso em: 10 set. 2022

Quadro 1 - Condições médicas associadas a síndrome de Down

Condição	Prevalência (%)
Problemas de visão	80-60
Problemas de audição	60-75
Cataratas	15
Ametropia	50
Apneia do sono obstrutiva	50-75
Otite	50-70
Cardiopatias congênitas	40-50
Hipodontia e atrasos da erupção dentária	23
Artresias gastrointestinais	12
Doenças da tireóide	4-18
Convulsões	1-13
Problemas hematológicos	
Anemia	3
Carência de ferro	10
Síndrome mieloproliferativa transitória	10
Leucemia	1
Doença celíaca	5
Instabilidade atlantoaxial	1-2
Autismo	1
Doença de Hirschsprung	<1

Fonte: *Health Supervision for Children with Down Syndrome*⁶.

A SD é considerada a síndrome genética mais frequente nos seres humanos, com estimativa de ocorrência de aproximadamente um em cada 600 a 800 nascidos vivos (SCHWARTZMAN, 1999). A alteração dos cromossomos é responsável pelas características morfológicas e comportamentais das pessoas acometidas. Habitualmente as alterações orgânicas ocorrem durante o desenvolvimento do feto e as pessoas acometidas apresentam características físicas semelhantes, como a cabeça menor, cuja parte posterior é proeminente; o nariz pequeno e achatado; fissuras palpebrais com inclinação superior; olhos oblíquos ou amendoados; orelhas pequenas; pregas epicânticas ou pálpebra superior esticada formando uma espécie de dobra entre a parte de cima do olho e a ponte do nariz; pescoço curto e em alguns casos, pele em excesso nessa região que tendem a desaparecer com a idade; boca pequena geralmente com a língua protusa e hipotônica; mãos curtas e largas e, na maioria dos casos, com uma única prega palmar e clinodactilia (curvatura) do 5º dedo das mãos. A pele da pessoa com SD fica levemente arroxada e tende a ficar relativamente seca, especialmente à medida que a ela cresce. Além disso, a pessoa SD costuma ter uma estatura abaixo da média e certa tendência a ser leve ou moderadamente obesa. Há também uma maior incidência de certos

⁶ Disponível em: <<https://publications.aap.org/pediatrics/article/128/2/393/30609/Health-Supervision-for-Children-With-Down-Syndrome?autologincheck=redirected>> Acesso em: 27 jan. 2019.

problemas de saúde, como infecções, distúrbios cardíacos, digestivos, sensoriais, entre outros (MORALES, 2016).

Quanto mais avançada a idade materna maior a probabilidade de incidência da síndrome de Down. Os trabalhos de Frazer e Mitchell em 1876 e Shuttleworth em 1909 verificaram esse fator endógeno, que, sem dúvida, é relevante frente a ocorrência dessa síndrome (SCHWARTZMAN, 1999). Schwartzman (1999) afirma que a razão de maior risco de incidência de filhos trissômicos nascidos de mães com idade mais avançada é devido aos óvulos envelhecerem com a mulher. Apesar dessa constatação, é pertinente destacar que, independentemente da idade, qualquer casal pode gerar um filho com SD.

Houve um tempo em que as mães de pessoas com SD sabiam da condição de seus filhos após o nascimento, com as características fenotípicas visíveis. Na atualidade, com os avanços tecnológicos na área de medicina, há práticas que podem indicar a probabilidade do casal conceber um filho com SD como o aconselhamento genético, o qual fornece informação sobre o risco genético de ocorrência ou recorrência de um filho acometido por essa condição. Após a concepção, podem ser realizados testes genéticos feitos a partir da nona semana de gravidez que rastreiam o DNA do bebê para identificar problemas cromossômicos específicos. Exames como a ultrassonografia, biópsia do vilocorial, translucência anucal, aminiocentese também são capazes de verificar na gestação uma eventual existência da SD no bebê.

Quando o diagnóstico é feito após o nascimento da criança, parte-se inicialmente das características visíveis do recém-nascido. Logo, o diagnóstico é realizado pelos achados fenótipos, isto é, pela aparência facial. Porém, para não haver dúvidas, o diagnóstico deve ser definido pelo exame genético cariótipo (TOLMIE, 1996).

1.2 Aspectos orgânicos e ambientais da deficiência intelectual presente em pessoas com síndrome de Down

A deficiência intelectual é um dos traços presentes na SD e concebê-la inadequadamente pode prejudicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas acometidas por essa condição.

A população em geral, incluindo parte dos profissionais da educação e demais áreas profissionais possuem uma concepção organicista de deficiência intelectual que contribui para a disseminação de práticas pedagógicas e sociais desfavoráveis a inclusão de pessoas com SD.

A história da humanidade indica que há relação entre a concepção de deficiência e as práticas direcionadas a essas pessoas. Nas sociedades primitivas, os constantes deslocamentos dos grupos em função das mudanças climáticas causavam o abandono daqueles que não

pudessem mover-se com agilidade, ou que tivessem alguma diferença que impedisse sua mudança de um lugar para o outro com rapidez (BIANCHETTI, 1998).

Na antiguidade pessoas com deficiências físicas ou intelectuais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, justificada pela valorização da eugenia e perfeição (SILVA; DESSEN, 2001).

Durante a idade média a deficiência era vista como um fenômeno metafísico e espiritual atribuindo-se um caráter divino ou demoníaco (SILVA; DESSEN, 2001). Sentimentos ambivalentes permeavam aquele contexto, no qual caridade e castigo apresentavam-se igualmente nas práticas sociais frente a pessoas com deficiência intelectual. Com a ascensão da burguesia e do sistema capitalista a deficiência passou a ser considerada característica de pessoas não produtivas economicamente e a partir de avanços da medicina “começaram a surgir novas ideias quanto à organicidade de sua natureza” (ARANHA, 2001, p.6).

No século XIX iniciaram-se pesquisas científicas acerca da deficiência Intelectual, quando Pinel a caracterizou intitulando-a de idiotismo não considerado como loucura, mas carência ou insuficiência intelectual (CARVALHO; MACIEL, 2003).

A caracterização de Pinel foi ampliada por Esquirol que adotou os termos imbecilidade ou idiotia associando-a a causas maturacionais, no qual “os órgãos responsáveis pelas atividades intelectuais jamais se desenvolveriam normalmente.” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 149). Essa concepção de deficiência intelectual foi reforçada por Beaugrand que atribuiu a essa condição uma causa orgânica, congênita, de origem encefálica e provocadora de parada do desenvolvimento” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 149).

No Brasil, pessoas com deficiência intelectual foram nomeadas como mentecaptos, retardados e débeis mentais, herança de uma concepção organicista de deficiência, uma vez que a medicina teve grande participação no trato dessas pessoas (JANUZZI, 1985).

As concepções de deficiência intelectual apresentadas anteriormente fundamentavam-se em um modelo médico que direcionou o atendimento das pessoas acometidas em hospitais psiquiátricos e asilos que abrigavam também todos os que se enquadravam como desviantes de um padrão de normalidade.

No século XX que o paradigma da Institucionalização foi criticamente examinado e denunciado como sendo uma prática que violava os direitos dos homens”. Segundo Maia (2007, p.16) Com a constatação do fracasso dos sistemas institucionais o modo como a pessoa com deficiência era tratada começou a ser repensado, havendo uma “reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência” (ARANHA, 2001, p.6).

Deu-se início ao paradigma de suporte que consistia na normalização da pessoa com

deficiência na tentativa de integrar esse público na sociedade permitindo a eles condições de vida o mais próximo possível das pessoas ditas “normais” (MENDES, 2006). Alvo de diversas críticas, o paradigma de suporte cedeu espaço ao paradigma da inclusão. Assim, foram realizadas intervenções no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência e reajustes na realidade social para ela pudesse adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade (ARANHA, 2001).

Ao longo desse processo histórico, infelizmente, concretizou-se a ideia de que a deficiência define a pessoa em sua totalidade, porém, como bem relata Maia (2006, p.17) “o fato das pessoas apresentarem dificuldades ou deficiências na realização de tarefas, não implica em generalizações para todos os aspectos da vida”.

Nessa busca pela definição e pela conceituação da deficiência intelectual, Alles (2016) destaca os manuais publicados pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR), fundada em 1876 e atualmente denominada como *American Association of Intellectual and Developmental Disability* (AAIDD).

Os manuais produzidos pela Associação supracitada são referência tanto na definição diagnóstica da deficiência intelectual quanto na proposição de políticas públicas destinadas à escolarização e à profissionalização das pessoas. O modelo teórico adotado dispõe um foco ecológico no qual o funcionamento individual é resultante da interação de apoios com as dimensões de Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação; Saúde e Contexto.

A AAIDD apresenta conceituação de deficiência intelectual menos clínica, centrada não exclusivamente no sujeito, mas principalmente em um contexto que precisa ser analisado, avaliado e (re)organizado quando necessário e indica como instrumentos e métodos avaliativos do diagnóstico: Testes de inteligência; Escalas de comportamento adaptativo; Idade documentada de início; Medidas de desenvolvimento; História social e registros educacionais (AAIDD, 2010).

A atual conceituação de DI proposta pela AAIDD representa um avanço em termos de diagnóstico, pois sugere que o diagnóstico de deficiência intelectual, bem como os níveis de gravidade, devem ser definidos com base no funcionamento adaptativo e não em escores de Quociente de Inteligência – QI. É o funcionamento adaptativo que define o nível de apoio que a pessoa com deficiência intelectual necessita.

Segundo a AAIDD, o diagnóstico da deficiência intelectual dever ser realizado em três etapas, sendo a primeira referente ao funcionamento intelectual e aos padrões adaptativos, avaliados a partir de instrumentos padronizados. A segunda etapa é referente a identificação de

aspectos psicológicos e emocionais, bem como déficits físicos associados e ao ambiente individual, e na terceira são estabelecidos os suportes necessários para que o indivíduo tenha suas necessidades atendidas (MILANEZ, 2008).

Para Alles et al. (2019) o deslocamento da ênfase do diagnóstico do QI para os sistemas de apoio considera a pessoa com deficiência intelectual produzida nas práticas sociais, cujas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não são exclusivamente determinadas pelos seus aspectos orgânicos ou biológicos, mas, sobretudo, pelas interações que ele estabelece ao longo de seu desenvolvimento.

Pessoas com SD apresentam semelhanças nas características fenotípicas. Entretanto, apesar das semelhanças físicas, elas “diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária” (PIMENTEL, 2012, p. 31). Cada pessoa com SD possui um desenvolvimento próprio. Segundo Schwartzman (1999), tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência dessas pessoas não são dependentes exclusivamente da trissomia cromossômica, mas, também, do remanente potencial genético tal como das influências do meio em que a pessoa está inserida. Nesse sentido, Schwartzman afirma:

Não devemos esquecer, em nenhum momento, das grandes diferenças existentes entre os vários indivíduos com SD no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, para citar apenas alguns e que serão poderosos modificadores e determinantes do comportamento a ser definido como características daquele indivíduo. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 58)

Mantoan (2000) faz uma relevante reflexão sobre as semelhanças entre essas características físicas, o que ela chama de déficit reais, em relação aos déficits circunstanciais. Para a pesquisadora, os déficits reais, “limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais que provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio” (MANTOAN, 2000, p. 21) são menos comprometedores para a pessoa com SD do que os déficits circunstâncias, pois estes traduzem a qualidade das trocas com o meio, ou, em casos de ausência desta troca, podem produzi-los e até mesmo acentuá-los. Schwartzman (1999) cita em seu livro autores como Benda, 1946; Domino, 1965; Gibbs e Thorpe, 1983, que descreveram em seus estudos alguns comportamentos como sendo habituais ou típicos das crianças com SD, como sendo bem-humoradas, afetuosas, plácidas, teimosas, inibidas e desafiadoras. Porém, Schwartzman traz elementos que contradizem essas informações, ao afirmar que:

Contrariamente a este tipo de afirmação, Blacketter-Simmonds, já em 1953, afirmava que o comportamento social das pessoas com SD não se encaixava, necessariamente,

nestes estereótipos e não era uniforme. Em 1952, Baron chamou a atenção para o fato de que o comportamento das crianças com SD era similar aos das crianças normais quando de levava em conta a idade mental, não havendo, realmente, possibilidade de se identificar um comportamento típico nestes indivíduos. Vários outros investigadores [...] escreveram a respeito demonstrando que o comportamento dos indivíduos com SD não era homogêneo, não se enquadrava nos estereótipos propostos por alguns e podiam variar tanto quanto em crianças não portadoras deste defeito cromossômico [...] (SCHWARTZMAN, 1999, p. 75)

O que pode ser considerado comum a todas as pessoas com SD é a necessidade de cuidados e estímulos que contribuam para o desenvolvimento e para uma melhor qualidade de vida delas. Apesar da especificidade presente na deficiência intelectual, é preciso assumir que há possibilidades educacionais e de inserção cultural frente a este grupo minoritário (São Paulo, 2008).

Isto poderá ocorrer a partir de modificações e ou adequações na escola que visem o atendimento da diversidade de seu alunado possibilitando que estes tenham acesso ao currículo e possam aprender e se desenvolver integralmente. Tais modificações devem ocorrer desde o projeto político pedagógico, pois este é a referência e o ponto de partida para o estabelecimento de novas ações em direção a uma escola mais acolhedora e aberta as diferenças, (OLIVEIRA, 2008) até as adequações na sala de aula que são de responsabilidade do professor.

A proposta da educação inclusiva compreendida como educação de qualidade a todos os alunos independentemente das diferenças que eles possam apresentar, implica reforma e reorganização do sistema educacional desafiando seu *status quo* historicamente gerador de exclusão. Pautando-nos nesta concepção de educação inclusiva percebemos que há muito a ser realizado, para a construção de uma escola inclusiva sendo este processo certamente difícil, porém exequível de ser realizado.

Considerando a discussão sobre o processo inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual realizada neste estudo, acreditamos que se faz necessário o envolvimento de toda a equipe escolar em discussões que mobilizem a reflexão sobre a organização da escola e suas reais possibilidades de reorganização para que possa ser viabilizado o acesso de todos os alunos ao conhecimento proveniente do currículo, inclusive musical.

2. BANDAS DE MÚSICA ESCOLARES E ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN

A temática da inclusão de estudantes com síndrome de Down no ambiente escolar é amplamente debatida atualmente, e a música pode ser uma ferramenta eficaz para viabilizar

essa inclusão. Dentro dessa perspectiva, as bandas escolares de música se destacam como uma prática inclusiva e efetiva na promoção da integração e desenvolvimento dos alunos com síndrome de Down. A história das bandas de música sinfônica, assim como, das bandas militares e das fanfarras está repleta de desafios e superações. Essa compreensão se intensifica ao se analisar de que forma tais grupos musicais estão inseridos no contexto escolar. As atividades desenvolvidas por bandas escolares representam meios eficientes de desenvolvimento para estudantes, sejam estes voltados ao domínio de técnicas específicas de determinado instrumento ou no desenvolvimento de capacidades criativas. Segundo Fonterrada,

[...] aspectos como a escuta musical, formação de habilidades específicas, domínio de conteúdos musicais, capacidade de fazer e criar música, bem como a de atuar em conjunto (fazer música coletivamente, isto é, praticar atividades de canto coral, banda, fanfarra, orquestra, e participar e oficinas de criação musical) são condições essenciais para a instalação do fazer musical. (FONTEERRADA, 2008, p. 272-273)

Em acréscimo ao apontamento feito pela autora, pode-se afirmar que tais bandas têm cumprido seu papel ao serem ferramentas importantes para o desenvolvimento cultural e educacional de jovens estudantes brasileiros, como observado mais adiante neste trabalho. Para além da capacitação instrumental, as bandas escolares de música representam um projeto social voltado, também, para a formação humanística. Compreender esse aspecto formador das bandas torna, ainda mais, necessário entender seu contexto histórico, além de como as consequências deste contexto dialogam com o campo da educação atualmente.

Anteriormente a análise do papel desempenhado pelas bandas de música no ambiente escolar, mostra-se importante compreender os caminhos que levaram tais bandas para dentro das instituições de ensino. Uma vez que essa contextualização for realizada, poderão ser encontrados elementos que facilitarão a compreensão sobre a organização e a importância destes grupos em seus respectivos contextos.

2.1 Breve histórico das bandas de música

As bandas musicais são formadas, de modo geral, por instrumentos de percussão e sopros, com este último grupo contemplando as “famílias” de instrumentos classificadas enquanto metais e madeiras. Devido a imensa gama de instrumentos que podem ser abrangidos pela família da percussão, devido a versatilidade da mesma, essa informação ajuda a caracterizar os grupos instrumentais abordados e fortalece a compreensão de que estes são adaptáveis as necessidades de seus respectivos contextos, sejam “bandas sinfônicas”, “fanfarras” e/ou “bandas militares”. Segundo Pedrosa (2007),

Freqüentemente, a banda pode estar relacionada ao naipe de metais ou aos de metais e percussão de uma orquestra, ou seja, o mesmo que a definição dada à banda. Porém, por outro lado, também banda geralmente refere-se a um conjunto constituído por executantes de instrumentos de metal e por percussionistas ou ainda por estes e executantes de metais e madeira (sopros em geral). (PEDROSA, 2007, p. 44)

As primeiras bandas de música, como são conhecidos os grupos formados por conjuntos de metais e madeiras, remetem ao século XIV, onde essas tinham a função de tocar nos palácios da época (SOUSA; PEREIRA, 2021). Binder (2006) caracteriza estes grupos de acordo com seu contexto e finalidade. Segundo o autor,

sua instrumentação moderna começou a se estruturar na França quando Jean Baptiste Lully (1632-1687), no reinado de Luiz XIV (1638-1715), substituiu por oboés e fagotes as antigas charamelas e dulcianas. Nesta época, as bandas de música atuavam basicamente nas cortes e nas igrejas da elite aristocrática, sem a conotação de conjunto popular que possui hoje. (BINDER, 2006 *apud* VIEIRA, 2013, p. 49)

Tais bandas preservam, até os dias atuais, tradições e características peculiares, principalmente no que se refere a vestimenta e repertório, dentre outras coisas (CISLAGHI, 2011). Entretanto, para a finalidade da presente pesquisa, não é necessário voltar a este ponto da história. Na época do Brasil Colônia, as bandas de música exerciam um importante papel na difusão da cultura musical instrumental na sociedade sendo, talvez, os maiores veículos difusores desta arte. Na obra “Casa Grande e Senzala (1933)”, de Gilberto Freire, o autor menciona a presença de bandas de música no século XVII, constituídas por escravos e dirigidas por seus mestres europeus, que eram contratados pelos senhores de engenho, a fim de animar festas, solenidades oficiais e momentos de lazer (TACUCHIAN, 2009).

Na Europa, em países como França, Itália e Inglaterra, com o aperfeiçoamento dos instrumentos musicais e sua maior circulação no decorrer do século XIX, as bandas foram ganhando mais espaços na sociedade, na medida em que iam se multiplicando e se tornando mais populares. Essa popularização teve aumentou exponencialmente a partir do momento em que houve a adaptação das válvulas aos instrumentos de metais, o que possibilitou tornar mais fácil a execução dos mesmos (COSTA, 2011).

De volta ao Brasil, ainda no século XIX, as bandas militares já experimentavam maior popularidade desde a chegada da corte real portuguesa (1808), no Rio de Janeiro, influenciaram as bandas constituídas por civis (SALLES *apud* COSTA, 2011). Por sua vez, estas começaram a realizar apresentações em praças públicas para as grandes massas populares, por vezes, desvinculadas de eventos oficiais, podendo se difundir e aumentar a acessibilidade deste tipo de fazer musical a considerável parcela da população. Neste período, as chamadas “bandas de barbeiros” desempenharam um importante papel para a difusão e desenvolvimento da música popular (COSTA, 2011), além de reforçar a função de ofício de tais grupos para a classe

trabalhadora.

2.2 Bandas de música nas escolas

Ao longo do século XX, a presença das bandas sinfônicas nas escolas foi prejudicada pelas mudanças políticas e culturais do país. A falta de investimento em educação e cultura levou a uma diminuição na qualidade e quantidade de bandas nas escolas. Além disso, a falta de recursos financeiros para a aquisição de instrumentos e a contratação de professores qualificados também prejudicou o desenvolvimento dessas bandas (BARBOSA, 2021). Ainda neste período, houve uma série de tentativas de se implantar uma tradição na formação de bandas de música nas escolas brasileiras. Dentre os vários nomes de músicos e pesquisadores engajados na criação de programas de bandas escolares no Brasil, talvez um dos que mereçam maior destaque seja o de Heitor Villa-Lobos (SILVA, 2009).

Em sua época, Heitor Villa-Lobos percebeu que a música poderia ser um meio significativo para a formação cultural e educacional dos jovens. Um dos projetos mais relevantes de Villa-Lobos nesse sentido foi o "Canto Orfeônico", instituído em 1932, que objetivava propagar a música erudita nas escolas brasileiras. O método proposto pelo compositor consistia em utilizar canções folclóricas brasileiras, adaptadas para vozes em coro, para ensinar música às crianças e jovens. Esse método ficou conhecido como "Método Villa-Lobos" e foi amplamente adotado em diversas instituições escolares. Vale ressaltar também que o trabalho de Villa-Lobos com os projetos musicais para as escolas brasileiras teve um impacto significativo na valorização da cultura e das tradições populares do Brasil (GONÇALVES, 2017).

Entretanto, apesar deste movimento ter criado inúmeras bandas de música em escolas, públicas e privadas, o projeto encabeçado pelo maestro modernista não teve sequência. Mesmo não havendo sequência neste projeto, nos moldes propostos por Villa-Lobos, o movimento de bandas de música em escolas não parou por aí. Outros importantes nomes de músicos/musicistas e pesquisadores (as) surgiram após Villa-Lobos, a fim de provocarem um crescimento e desenvolvimento de bandas na área escolar. Dentre estes, podem ser destacados por suas contribuições: Hermes de Andrade, Fátima e Ricardo Tacuchian, Celso Bedito, Nilceia Campos e Joel Barbosa (SILVA, 2009).

Um dos grandes marcos para o crescimento do projeto político de bandas de música nas escolas foi a Lei nº. 11.769/2008⁷, que intensificou o surgimento e fortaleceu os grupos

⁷ Abordada de maneira mais ampla no capítulo 4 desta pesquisa.

musicais dentro das escolas, por meio da obrigatoriedade curricular da música na educação básica no Brasil. Essa lei trouxe uma série de conquistas para o movimento de bandas de músicas nas escolas.

Contudo, mesmo experimentando relevantes conquistas, ainda sim há grandes barreiras que impedem a solidificação, o rizoma deste projeto de fundamental importância para o desenvolvimento artístico-cultural dos estudantes nas escolas brasileiras. Sousa e Barbosa (2020) abordam algumas dessas barreiras. Segundo os autores,

o principal problema é que elas não são amparadas por lei educacional. Foram criadas como projetos de governo e não de Estado, podendo deixar de existir por vontade política nas periódicas mudanças de governos. Elas também não possuem respaldo legal para compra e manutenção de instrumentos musicais e nem para contratação de professores com qualificação específica. (SOUSA; BARBOSA, 2020, p. 476)

É de fundamental importância que se criem políticas públicas a fim de fomentar e valorizar as bandas de música no ambiente escolar. Diversos estudos realizados no Brasil apontam para essa importância na formação educacional, social e profissional de seus integrantes (SOUSA; BARBOSA, 2020). O fazer artístico numa banda de música escolar se desenvolve num ambiente educativo em que o processo de ensino e aprendizagem rompe as barreiras da educação musical, tecendo narrativas individuais que se tramam numa teia de vivências e experiências plurais.

Essa teia é produzida a partir de certos pilares, tais como: disciplina, respeito, harmonia, tolerância, dentre outros elementos fundamentais na formação do indivíduo. É neste contexto socioeducativo que se manifestam as competências e habilidades artísticas de cada estudante a serem exploradas e desenvolvidas, seja individual ou coletivamente, pelo(s) professor(es) da banda por meio de práticas pedagógicas direcionadas à aprendizagem musical e à integração dos indivíduos dentro do grupo musical, considerando as relações estabelecidas com a música e entre os próprios integrantes. Para Costa (2011):

Tais bandas exerceram um papel de suma importância no processo cultural da sociedade brasileira, criando desta maneira, espaços de sociabilidade. Além disso, as bandas também contribuíram para o aprendizado musical, revelando grandes maestros, compositores e instrumentistas. (COSTA, 2011, p. 242)

As bandas escolares de música são apontadas por diferentes pesquisadores (as) como grupos de extrema importância e um dos conjuntos que mais formam músicos e musicistas instrumentistas no país, uma vez que, em grande parte das cidades brasileiras, estes são os únicos ambientes em que se estuda e/ou se faz música. Regina Cajazeira afirma que “na maioria

das cidades do interior, a única escola de música existente é a escola da filarmônica”⁸ (CAJAZEIRA, 2007, p. 27). Ressalta-se que as bandas escolares são importantes porque proporcionam aos estudantes a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, desenvolver a autoestima e a confiança em si mesmos, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

2.3 O EMUCIM e suas possibilidades na Educação Inclusiva

Neste ponto da pesquisa faz-se necessário destacar que, a Educação Musical por meio de bandas escolares utiliza o ensino dos instrumentos musicais, também, como um meio, e não somente como uma finalidade. Esse pensamento se difere do método tradicional, geralmente aplicado nos conservatórios de música. A Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais (EMUCIM) difere do ensino coletivo de instrumento musical (ECIM) por apresentar uma abordagem mais ampla de educação musical. Enquanto o ECIM se concentra no ensino de instrumentos, técnica instrumental, leitura da escrita musical, prática de conjunto e realização de concertos, a EMUCIM inclui, além desses aspectos, repertório multicultural, improvisação, composição, percepção, apreciação, teoria e história da música. O instrumento, portanto, é apenas um dos meios para a educação musical na EMUCIM, que busca uma formação musical mais ampliada (BARBOSA, 2021).

Ao dissertar sobre um projeto realizado pelo professor espanhol Miguel López Melero, da Universidade de Málaga, Voivodic (2008) aponta que,

Melero (1997), num projeto realizado com crianças com SD em 1991, concluiu que o trabalho solidário e cooperativo em classes regulares possibilitou uma melhora substancial na relação mútua e no rendimento escolar de todos os alunos. Enfatizou a importância das diferenças entre as crianças e da interação entre elas na mesma classe para que as crianças com SD tenha ganhos cognitivos. (VOIVODIC, 2008, p. 62)

A interação enfatizada pelo professor Melero como fator importante para o desenvolvimento de crianças com SD no ambiente escolar, encontra forte protagonismo no ensino musical coletivo como uma opção para o ensino musical nas escolas, principalmente por meio de bandas escolares. Cruvinel (2009), por meio de uma pesquisa realizada sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical, buscou investigar quais seriam as vantagens pedagógicas deste ensino e constatou que,

o aspecto lúdico no ensino musical se torna uma poderosa força, auxiliando para que o aprendizado se torne estimulante. No processo de ensino-aprendizagem coletivo, o

⁸ O termo “filarmônica”, comumente, também é utilizado para bandas de música, principalmente na região nordeste do país.

professor poderá utilizar variadas técnicas de integração grupal, contribuindo para a motivação dos alunos [...] Para que a aula seja produtiva, o aluno deverá ter uma postura ativa, socializando os conhecimentos de forma colaborativa, o que resultaria no seu desenvolvimento nos pontos de reflexão, de contextualização pessoal, de iniciativa e de autonomia [...] Por isso, a **interação social** é aspecto fundamental do desenvolvimento pedagógico coletivo. O aluno percebe que suas dificuldades não são exclusivas, sendo natural compartilhar experiências com os colegas. (CRUVINEL, 2009, p. 74, grifo da autora)

Um aspecto pertinente, destacado pela autora em sua pesquisa, é que “outro ponto de motivação é o sentimento de prazer e valorização que o aluno sente participando de uma Orquestra, Banda ou Coral, logo no início dos estudos”. (*Ibid*, p. 75). Nesse sentido, o ambiente de uma banda de música, pode ser um terreno fértil para práticas inclusivas por meio do Ensino Coletivo do Instrumento Musical, pois, seu processo de ensino, teórico e prático, é desenvolvido coletivamente. As aulas ocorrem em vários formatos, sempre em grupos, podendo ser divididas em: a) Naipes⁹, com os estudantes específicos de cada um; b) Teoria da Música, com todos os estudantes em sala de aula; c) Ensaio Geral, com todos os alunos, podendo ser em sala de aula ou em local aberto para prática de marcha.

Essa dinâmica de atividades realizada pela banda entrega ao estudante, no seu cotidiano, possibilidades de interação com o meio e com seus pares. Destarte, a didática inerente às bandas encontra consonância com os pressupostos da abordagem histórico-cultural da teoria de Vygotsky, onde a visão do desenvolvimento humano é algo cultural e não natural. Melero (2018), fundamentado no pensamento de visão coletiva do conhecimento de Vygotsky, onde o aprendizado coletivo é tido como a fonte do desenvolvimento de funções psicológicas mais elevadas, particularmente em crianças com deficiência mental, afirma que,

[...] o indivíduo resolve qualquer questão de conhecimento com a ajuda exterior do outro (este “outro” ou outra pode ser um adulto, um contemporâneo ou um meio tecnológico etc.) e que isto não se dá como uma mera relação casual, e sim dialética, entre o meio histórico-cultural e o indivíduo. Uma relação dialética e, por conseguinte, dinâmica, que acompanha o ser social durante toda sua vida¹⁰. (MELERO, 2018, p. 55, grifo do autor)

Melero, em seu projeto denominado “Projeto Roma”¹¹, defende um modelo educativo democrático que emana do cumprimento dos direitos humanos e do direito das crianças (MELERO, 2018). Seu projeto nasce como uma proposta pedagógica na qual a melhor maneira

⁹ Divisão por grupos de instrumentos, como, por exemplo: trompetes, trombones, tubas, eufônios, trompas e percussão.

¹⁰ “[...] que el individuo resuelve cualquier cuestión de conocimiento con la ayuda exterior de otros (este “otro” u otra puede ser un adulto, un coetáneo o un medio tecnológico, etc.) y que esto no se da como una mera relación causal, sino dialéctica, entre el entorno histórico-cultural y el individuo. Una relación dialéctica y, por consiguiente, dinámica, que acompaña al ser social durante toda su vida.

¹¹ Criado em 1990, em Málaga, na Espanha, pelo Professor Miguel Lopez Melero, da *Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga*.

de educar pessoas com síndrome de Down seria em salas de aulas regulares, buscando soluções conjuntas às dificuldades de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, em seus diversos contextos: familiar, escolar e/ou social, e considera que o professor, além de saber o que o aluno deve aprender e como se deve ensinar, o mais importante é considerar como o aluno deve aprender.

Melero (2018) afirma que não se trata somente de uma questão acadêmica ou de se ajustar ao sistema, porque não tem haver exclusivamente com os conteúdos curriculares, mas também com o que vamos configurando através de nós mesmos e como é experienciado todo esse processo na sala de aula. Segundo o autor,

não é ingênuo oferecer um conteúdo ou outro ou uma forma de construí-lo ou de outra, porque isso vai configurando nossa personalidade. Daí que afirmamos que a dupla finalidade da escola pública deve ser aprender a pensar e aprender a conviver através dos sistemas de comunicação, das normas e dos valores que estabelecemos democraticamente e que existem em nossas aulas.¹² (MELERO, 2018, p. 11-12)

Vygotsky (2007), em sua concepção histórico-cultural, de modo especial em sua teoria de desenvolvimento e aprendizagem, afirma que a interiorização dos processos mentais, passa do plano social ao pessoal, e que, de fato o funcionamento individual é determinado exclusivamente pelo funcionamento social e que a estrutura dos processos mentais de um indivíduo reflete o meio social de qual se deriva. Influenciado pelos pensamentos Vygostskyanos, Melero (2018), por meio do Projeto Roma, trata da origem do aprendizado como sendo social, abordando os processos de ensino-aprendizagem em suas aulas como cooperativos e solidários, nunca individuais e nem competitivos, tornado o ambiente educacional um espaço de investigação, de construção, de transformação e de convivência. Esta abordagem encontra tamanha similitude com as abordagens realizadas no processo de ensino-aprendizagem em bandas escolares.

Há três (3) anos, em 2018, recebemos na Banda Marcial do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, unidade Hugo de Carvalho Ramos (Goiânia-GO), um aluno com síndrome de Down. Foi a primeira experiência de inclusão do gênero que nós, professores desta banda, tivemos. Até aquele momento, devido ao desconhecimento de metodologias educativas inclusivas no campo da Educação Musical, não desenvolvemos atividades adequadas às necessidades especiais deste estudante, sucedendo assim, uma experiência não exitosa. Este desconhecimento de práticas educacionais inclusivas pelos professores é observado por Costa

¹² “Por eso no es ingenuo ofrecer unos contenidos u otros ni un modo de construirlos u otro, porque ello va configurando nuestra personalidad. De ahí que afirmemos que la doble finalidad de la escuela pública sea aprender a pensar y aprender a convivir a través de los sistemas de comunicación, de las normas y los valores que establezcamos democráticamente y se vivan en nuestras clases.”

(2013), onde a autora destaca que:

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (COSTA, 2013, p. 252)

À época, poderíamos ter considerado que uma criança com SD se interessa nas aulas de música muito além da experiência de entretenimento através do lúdico, ou seja, a fim de aprender a tocar um instrumento musical e, a partir deste, ouvir suas melodias preferidas, desconsiderando a aprendizagem prévia a este estágio. Em seu capítulo “Histórias de Inclusão: o grupo BIGBANDA na Escola Senador Corrêa e o programa de rádio na APAE de Rio Pomba”, a professora Eliane Maria Vieira (2012) apresenta a seguinte questão:

Como tornar fluente esse processo de tocar e cantar, sem os excessos de pré-requisitos a que fomos acostumados: que aprenda a ler e escrever música antes de tocar qualquer coisa, como aprendêsemos a ler antes de falar? (SANTOS, 2012, p. 61)

No relato de suas experiências frente a BIGBANDA, a autora afirma que o significado de fazer música de verdade era conseguir tocar em seus instrumentos as músicas que gostavam, improvisar e até mesmo compor novas melodias. Significava, também, a prática da linguagem musical e o desenvolvimento das técnicas necessárias para a execução dos instrumentos, além de realimentar todo esse processo, compartilhando os trabalhos com o público (SANTOS, 2012).

A didática e as metodologias de ensino musical empregadas numa banda de música escolar se assemelham bastante a esses relatos, o que nos leva a pensar que o ambiente educacional das bandas pode se tornar um terreno fértil para a inclusão, com professores mais bem preparados – emancipados – e um processo de ensino-aprendizagem estruturado, como ressalta a autora ao afirmar que

fazer música em grupo tornaria esta tarefa mais fácil, envolvente, prazerosa, e mais estética. Isto porque produziria uma cartografia ampliada, tecida na multiplicidade e singularidade dos sujeitos envolvidos (gostos, saberes técnicos e inerentes à prática), fazendo surgir criações, outras possibilidades de arranjos e de repertório. (SANTOS, 2012, p. 62)

Para se chegar à uma educação que promova a autonomia, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo de forma plena, que seja capaz de tomar suas próprias decisões e ações que promovam sua independência, se torna imperativa neste plano a formação cultural. Considerando os indivíduos com SD, Voivodic expõe que “a educação pode, ou não, tornar-se um instrumento transformador desses indivíduos, dependendo da filosofia que se utilizar na prática educacional” (VOIVODIC, 2008, p. 58).

Segundo Rousseau, a desigualdade natural é a estabelecida pela natureza e consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma (ROUSSEAU, 1978). Na inclusão escolar de estudantes SD, a emancipação não se configura, na grande maioria dos casos, em seu conceito *lato*, pois, é preciso considerar as desigualdades naturais, mencionadas por Rousseau, e socias de cada sujeito. Para Kant, “o homem é o próprio culpado dessa menoridade” (ADORNO, 2000, p. 115), sendo difícil a saída deste estado de incapacidade, pois “chegou mesmo a criar amor por ela, por ora sendo de fato incapaz de utilizar o seu próprio entendimento, porque jamais o permitiram tentar assim proceder” (Ibid, p. 116). Na educação emancipatória, engendrada com a educação inclusiva, a emancipação pode se desvelar nas possibilidades formativas reveladas ao estudante com deficiência, em maior ou menor grau, pois cada indivíduo é único, e as barreiras encontradas por ele – sua heteronomia – possuem causas distintas à menoridade¹³ Kantiana.

Uma dessas possibilidades certamente pode ser encontrada e desenvolvida na Arte, por meio da educação estética, em suas diferentes abordagens: sociointeracionista, idealista ou escolanovista. No que se refere a inclusão escolar, está última talvez seja a mais congruente. Costa, refletindo sobre educação estética pela proposta da Escola Nova, afirma que, de acordo com a pedagoga polonesa Irena Wojnar, especialista em teoria da educação estética, “a essência dessa proposta educacional abarcava os princípios da educação estética na perspectiva do estímulo à ação da criança, da união da atividade manual ao trabalho intelectual e no desenvolvimento das faculdades criadoras” (COSTA, 2016, p. 43).

Destarte, a música é considerada um meio eficaz para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de ser capaz de promover a inclusão social e educacional. Nesse sentido, o EMUCIM se destaca por apresentar uma abordagem mais ampla de educação musical que inclui repertório multicultural, improvisação, composição, percepção, apreciação, teoria e história da música. A banda escolar é uma forma de EMUCIM que oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas dos alunos, bem como para a promoção da inclusão social e educacional, uma vez que proporciona um espaço de aprendizagem coletiva em que os alunos aprendem a tocar instrumentos em conjunto, trabalham em equipe, desenvolvem habilidades de comunicação e interação social e aumentam a autoestima e a motivação para a aprendizagem.

¹³ Para Kant, a menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (KANT, 2006, p. 115).

3. INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS

Inicialmente considerada um fenômeno metafísico, nos primórdios da civilização, a deficiência era determinada pela possessão demoníaca ou pela escolha divina daqueles que deveriam sofrer a purgação dos pecados de seus semelhantes. Por vários séculos, passando pela perseguição e punição adotadas pela inquisição da igreja católica à rigidez moral e ética da reforma protestante, as pessoas com deficiência foram torturadas, castigadas e mortas, sendo vistas como a personificação do mal. Somente após o surgimento e desenvolvimento de novos saberes da medicina, que foram construídos e acumulados durante a história, é que a deficiência passou a ser vista como algo patológico, uma doença, de natureza incurável, portanto, diante deste novo prisma, houve o surgimento das primeiras práticas sociais em atenção e cuidados à pessoa com deficiência.

Louro (2006) nos traz um panorama histórico sobre a atenção/atendimento, ou a falta deles, às pessoas com deficiência. A autora divide este panorama em três momentos ou conceitos: Paradigma de Institucionalização, Paradigma de Serviços e Paradigma de Suporte.

O primeiro conceito, Paradigma de Institucionalização, remete, historicamente, às primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, embasadas em novos conhecimentos da medicina, segregando estas pessoas em instituições residenciais ou escolas especiais, vigorando aproximadamente por oito séculos. No Brasil, este modelo de atenção às pessoas com deficiência ainda perdurou até meados da década de 1950. É somente a partir da década de 60 que “esse paradigma começou a ser questionado, iniciando-se na maioria dos países ocidentais, um processo geral de reflexão e crítica sobre os direitos das minorias, sobre a liberdade sexual, sobre o sistema político e seus efeitos na construção da sociedade” (LOURO, 2006, p. 17).

O segundo conceito, Paradigma de Serviços, surgiu após importantes movimentos nos anos de 1960 e 1970, organizados em grande parte do mundo, que, fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, outorgado pela Organização das Nações Unidas em 1948, passaram a buscar um novo modelo no trato da deficiência, integrando dois novos conceitos ao debate social sobre a relação da sociedade com a deficiência, a desinstitucionalização e a normalização. Estes novos conceitos “defendiam a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir condições e os padrões de vida cotidiana” (Ibid, p. 17). Diante disto, estes dois conceitos contribuíram com a ideia de que as pessoas “diferentes” podiam ser capacitadas para

a vida na sociedade, em locais comuns a todas as pessoas.

Por conseguinte, começaram a surgir os serviços de reabilitação profissional, embora não exclusivamente a pessoas com deficiência, mas que as preparavam para a integração ou reintegração na comunidade. Esses serviços de reabilitação consistiam, geralmente, em uma equipe que identificava o que era preciso ser modificado no paciente para torná-lo o mais “normal” possível, e somente após as intervenções dos atendimentos sistematizados, esse paciente era encaminhado para seguir sua vida na comunidade. Mesmo aparentemente sendo uma interessante proposta, “o Paradigma de Serviços logo começou a receber críticas pois criava a expectativa de que pessoas com deficiências deveriam se assemelhar às pessoas sem deficiências” (Ibid, p. 18).

O terceiro e último conceito, Paradigma de Suporte, surgiu com a demanda de construção de espaços sociais que promovessem a inclusão, ou seja, “espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2004, p. 13). Esta necessidade de novos espaços inclusivos surgiu na década de 1980 em diante, com novas transformações que o mundo voltou a experimentar, nos campos da medicina, educação, tecnologia, ciências, enfim, com a chegada da quarta fase da globalização (1989 aos dias atuais). Portanto, segundo Louro (2006):

O Paradigma de Suporte é um processo bidirecional que envolve ações junto à sociedade e à pessoa com deficiência, e está fundamentado na ideia de sociedade inclusiva, isto é, numa sociedade preparada para receber e lidar com a diversidade. Portanto, cabe à sociedade se adequar às necessidades das pessoas; cabe à escola promover adaptações, sem a elas quais forem necessárias para incluir um aluno com deficiência; cabe ao professor ter conhecimento sobre as questões pedagógicas e estruturais que envolvem seu fazer em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. (LOURO, 2006, p. 18)

Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), em sua Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos:

Pessoa com deficiência é aquela que possui 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. (ONU, 2006 *apud* Brasil, 2007, p. 16)

De acordo com essa definição e com o exposto acima, a deficiência é uma questão social. Podemos pensar em um primeiro momento nessas barreiras como sendo barreiras físicas: falta de rampas de acesso, de rebaixamento das calçadas, de elevadores e banheiros adaptados, entre outros. Mas, cotidianamente, as pessoas com deficiência se deparam também

com outras barreiras bem mais complexas, as barreiras sociais, que pela exclusão de grupos pelo preconceito, pela discriminação, pelo capacitismo, se tornam a mais impiedosa possível, a barreira emocional.

Segundo o último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que levantou dados sobre Pessoas com Deficiência (PcD) realizado em 2010, no Brasil existem cerca de 45,6 milhões de pessoas com deficiência, praticamente 24% da população brasileira, divididos da seguinte maneira: **Deficiência Visual** - 35 milhões (76,7%), **Deficiência Intelectual** – 2,5 milhões (5,4%), **Deficiência Auditiva** – 10 milhões (21,9%) e **Deficiência Motora** – 13 milhões (28,5%). Sobre a síndrome de Down, estima-se que no Brasil 1 em cada 700 nascimentos ocorre a trissomia 21, totalizando algo em torno de 270 mil pessoas com SD¹⁴.

O processo histórico a respeito da escolarização de educandos com SD deve ser visto pelo mesmo prisma em relação ao processo de inclusão social das pessoas com outras deficiências, principalmente a deficiência mental (PIMENTEL, 2012).

Diante de todo esse contexto, é inquestionável pensarmos que esta população mereça e necessite de ações concretas e assertivas por conta do estado para garantia de uma melhor qualidade de vida. As pessoas com deficiência não podem continuar à margem da sociedade, à margem das políticas públicas, pois a “diferença” não pode ser marginalizada, conforme Saviani (2008) afirma:

Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo”. (SAVIANI, 2008, p. 07, grifo do autor)

Durante um longo período da história, as pessoas com deficiência foram excluídas do convívio social. Muitas delas sofreram, além do afastamento deste convívio com outras pessoas, violência, brutalidades e até mesmo assassinatos.

Segundo Pimentel (2012), desde a antiguidade, “a relação social de pessoas com SD se dava de forma ambígua”, seguindo:

[...] achados arqueológicos da cultura Olmeca no México, datados de 1.500 a.C até 300 d.C., apontam que “a criança com síndrome de Down era considerada um ser híbrido deus-humano [resultado do cruzamento das mulheres idosas da tribo com o jaguar] [...] Entretanto, na Grécia Antiga, os indivíduos com deficiência eram considerados não humanos, monstros, que eram abandonados para morrer. Na Idade Média, essas pessoas eram consideradas como resultado da relação entre a mulher e o demônio e, portanto, possuídas pelo demônio. Durante o período da Renascença,

¹⁴ Fonte: Federação Brasileira das Associações de síndrome de Down. Disponível em: <<http://federacaodown.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2021.

tais indivíduos eram frequentemente retratados, pois representavam o grotesco, o incomum (PIMENTEL, 2012, p. 33-34)

Os desdobramentos deste processo histórico-social, da cruel exclusão e segregação à inclusão de indivíduos com SD, da antiguidade até os dias de hoje, passaram por grandes percalços e também por grandes conquistas. No campo da educação, pode-se afirmar que há mais de 130 anos, no final do século XIX, esse assunto já era refletido pela Pedagogia Nova, pelo “escolanovismo”, mas com outra roupagem e termo. Nesta época, as crianças com necessidades especiais ou pessoa com deficiência (termo utilizado na atualidade) eram chamadas de crianças “anormais”. Esse conceito de “anormalidade” referia-se às deficiências neurofisiológicas.

Segundo Saviani (2008, p. 07) “é interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir da preocupação com os “anormais” (ver, por exemplo, Decroly e Montessori)”. Foi a partir de experiências empíricas com essas crianças ditas “anormais”, que houve uma intenção de generalizar os procedimentos pedagógicos nas escolas, pois, ainda segundo Saviani (*Ibidem*) “Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais”.

Historicamente, em várias partes do mundo, a inclusão também está ligada a movimentos de pais de crianças com deficiência, sempre em busca de uma melhor forma para se incluir e educar seus filhos em situações comuns de ensino (VOIVODIC, 2008). A partir da década de 1950, muitos destes movimentos surgiram nos Estados Unidos e na Europa no intuito de se criar programas educacionais para que os estudantes com deficiência pudessem frequentar as salas de aulas regulares. Este cenário já indicava a insolvência do ensino em escolas especiais para pessoas com deficiência, uma vez que estes movimentos já buscavam um sistema educacional para essas pessoas fora de ambientes segregadores, como ainda se busca hoje, conforme relata Mantoan:

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação e não precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem – como é próprio das escolas especiais. O que falta às escolas especiais, como substitutas das comuns, é muito mais do que a soma das carências das escolas comuns. Falta-lhes o primordial das escolas, isto é, o ambiente apropriado de formação do cidadão. (MANTOAN, 2006, p. 26-27).

É válido destacar a este respeito, como um importante passo precedente à inclusão, o movimento surgido nos Estados Unidos chamado de “*Regular Education Initiative*” (REI), o qual seu principal objetivo era incluir as pessoas com deficiência na escola comum. Os trabalhos dos principais atores deste movimento, os autores Stainback e Stainback (1999) e

Wang, Reynolds e Walberg (1987), indicavam a clara necessidade da unificação da educação especial com a regular, criando um único sistema educativo. É, então, a partir desta REI e de suas reverberações, nutrida pelos reflexos dos movimentos antecessores, que ganha força a ideia, a busca e a defesa de um único sistema educativo para todos, com proposições de reestruturação da educação especial e regular, no intuito de que este sistema único seja a realidade de todos, quebrando quaisquer paradigmas e barreiras na inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu na Espanha em 1994, realizada pela UNESCO, também denominada de “Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, teve como objetivo principal a atenção educacional aos alunos com necessidades especiais. Nesta declaração, já em sua parte introdutória, os 92 governos e 25 organizações internacionais que assinaram este documento da UNESCO, reafirmaram o compromisso para com a educação para todos “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994). Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21), refletindo sobre a mensagem desta Conferência, no sentido mais amplo, compreendem que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Ainda sobre o ensino inclusivo, os autores afirmam:

Uma *escola inclusiva* é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. XII, grifo do autor)

No Brasil, esta escola e educação inclusiva mencionadas pelos autores supracitados, ainda parecem ser uma realidade utópica. O processo de inclusão escolar caminha a lentos passos, de forma desordenada e muitas vezes desorganizada. Mesmo havendo um movimento legislativo para que ela de fato legalmente exista e uma forte pressão social para que ela de fato seja praticada nas escolas, o que vemos no cotidiano das salas de aulas é uma implementação

fictícia da inclusão. Ainda encontramos sérios problemas em relação à educação de estudantes com deficiência que já fazem parte do contexto escolar, que em sua grande maioria efetivamente não alcançam a satisfação de suas necessidades educacionais. No campo da escola não há um entendimento aprofundado – talvez sequer superficial – entre professores, coordenadores e gestores sobre a inclusão. Não há diálogo entre esses atores da educação, e a falta deste talvez seja um dos pontos mais arrefecedores da prática inclusiva dentro da sala de aula. Sobre o diálogo, Arantes (2006), em sua apresentação no livro “Inclusão Escolar”, afirma que:

Este é o desafio atual que muitos pesquisadores e profissionais vêm assumindo na busca por reconfigurar o sentido da educação à luz das transformações em curso na sociedade contemporânea. O diálogo é o melhor caminho para transitar por essas fronteiras difusas (e muitas vezes confusas) que, de forma geral, preocupam os educadores e a sociedade. Pelo diálogo é possível buscar o equilíbrio entre interesses particulares e antagônicos que sustentam as disciplinas e os campos específicos de conhecimento. Por meio dele, pode-se aceder a novas formas de organização do pensamento e das práticas educativas cotidianas, a partir do conhecimento produzido pelos pontos e contrapontos trazidos à tona por seus atores e protagonistas, sem, com isso, anular as diferenças e especificidades de cada disciplina.” (ARANTES in MANTOAN, 2006, p. 7-8, grifo do autor)

O desarranjo embrenhado nas tentativas de se praticar a inclusão escolar no Brasil salta aos nossos olhos. Não há uma compreensão do papel formador da escola comum por parte das instituições que atendem pessoas com deficiência e das escolas especiais (MANTOAN, 2006). Voivodic (2008) discorrendo sobre as dificuldades encontradas em sua vida profissional sobre inclusão de crianças com SD, relata que uma das causas destas dificuldades são os preconceitos em relação às deficiências entranhados nos próprios professores, o que a autora julga ser compreensível. O que não é concebível, em relação a estes professores, é o fato de que “na formação de seu papel como professor, são preparados para lidar com a homogeneidade na classe, esperando que as crianças deem as respostas de aprendizagens esperadas, sem considerar suas diversidades” (VOIVODIC, 2008, p. 12). Se referindo a essa classe homogênea, Louro comenta que “é uma ilusão e é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo busquem novas maneiras de ensinar [...]” (LOURO, 2009, p. 12).

Essa diversidade deve ser de fato compreendida por todos, especialmente pelos professores, que são os agentes da educação mais próximos das pessoas com deficiência na relação ensino e aprendizagem no processo educacional. Joseph Jacotot¹⁵, pelo seu método de emancipação intelectual, nos apresentou uma visão original da igualdade, sem contaminações

¹⁵ Foi um professor francês e um filósofo da educação, que viveu entre 1770 a 1840, e também o criador do método “emancipação intelectual”.

das questões de direito, de política e de promessas constitucionais (MANTOAN, 2006). A escola há tempos e até hoje tem o enfoque na diversidade como o ponto de partida para se alcançar a igualdade, e esta visão errônea, segundo Jacotot, infelizmente é o prisma da maioria dos professores, coordenadores e demais agentes da educação. Discorrendo sobre o princípio de igualdade de Jacotot, Mantoan relata:

Jacotot defendia o ser humano como ser cognoscente, capaz de aprender, de conhecer, e defendia essa capacidade de toda submissão – uma inteligência não pode submeter uma outra. Em outras palavras, a emancipação da inteligência proviria dessa igualdade da capacidade de aprender, quem vem antes de tudo e é ponto de partida para qualquer tipo ou nível de aprendizagem. O professor, portanto, não poderia negar essa capacidade, esse “lugar do saber” que cada aluno tem de ocupar diante do ensino ministrado, pois ao fazê-lo estaria ferindo esse princípio de igualdade intelectual e, portanto, embrutecendo-o. (MANTOAN, 2006, p. 21, grifo do autor)

Diante desta visão de igualdade de Jacotot, muito bem descrita por Mantoan, quero aqui recorrer ao trecho supracitado referente à Voivodic (2008, p. 12), onde esta autora, se referindo aos professores, diz ser compreensível que estes tragam “uma bagagem de preconceito em relação à deficiência”. A meu ver, esta “bagagem” pode ser compreensível em pessoas comuns, da comunidade, mas de maneira alguma em professores, profissionais da educação, pois estes têm o dever, o papel institucional e educacional, à luz dos direitos à inclusão, de “pensar” seus alunos com deficiência, de conhecer o “lugar do saber” de cada um destes alunos.

O que quero dizer aqui é que o professor não pode, em tempo algum, justificar sua ignorância – no sentido da falta de conhecimento resultante das causas já apontadas anteriormente – e se acomodar em sua prática docente, não desenvolvendo as adaptações curriculares e metodológicas fundamentais ao atendimento às necessidades educacionais do aluno com deficiência e depositando neste aluno a culpa de seu insucesso em relação às práticas inclusivas escolares. Assim também, “o professor não deve justificar o não atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais com base no número de alunos por sala” (LOURO, 2009, p. 12), visto que a educação inclusiva objetivamente deve apresentar um planejamento e um programa “nos quais todos os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e identidade” (LOURO, 2009, p. 12). Devemos ter entendimento sobre a importância da dimensão atitudinal do docente quando pensamos em educação inclusiva. Em outras palavras, de acordo com Souza (2010):

A possibilidade de lidar com a diferença causa forte impacto num primeiro momento. Através da justificativa de que não foram devidamente preparados ou formados para o trabalho neste novo modelo, muitos educadores se esquivam ou tentam se esquivar dele. Muitas vezes, esta atitude se dá mais pela idéia pré-concebida de que a deficiência significa não eficiência, ou melhor, ineficiência, gerando expectativas negativas tanto no que diz respeito ao aluno como ao próprio professor. Se eu acredito

que o aluno é incapaz, coloco nele toda a responsabilidade sobre o seu suposto fracasso, bem como também não me julgo capaz de criar meios alternativos para superar esta crença. (SOUZA, 2010, p. 63)

Outro fato a se considerar é que comumente, nessa trama educacional, o viés da inclusão parece tão somente caminhar na direção das questões sociais, excluindo ou minorando objetivos intrinsecamente relacionados ao contexto da aprendizagem. Soares (2020) relatando sobre uma pesquisa realizada pela autora, comenta que os professores que participaram de suas entrevistas “se mostraram favoráveis à inclusão; porém, nas situações observadas, a autora identificou condutas que pareciam não ter como objetivo o aprendizado e que apenas consideravam a inclusão pelo viés social” (SOARES, 2020, p. 525). Todos estes percalços indubitavelmente impedem ou dificultam o que Karagiannis et al (1999) chamam de “boa prática na inclusão nas escolas”, a qual, segundo estes autores:

[...] além de proporcionar um crescimento do professor como um profissional da educação mais bem preparado, habilitado e até admirado pelos seus pares e pela comunidade, traz também benefícios a todos os alunos, pois “aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e semelhanças individuais entre seus pares”. (KARAGIANNIS et al, 1999, p.23, grifo do autor)

Ainda dentro deste contexto, Melero (2018) relata que os professores precisam saber, primeiramente, que além da linha A, existem outras linhas educacionais que podem os ajudar a educar crianças com deficiência de outra forma. O professor não pode começar um processo de ensino a partir de princípios pedagógicos errados e/ou paradigmáticos e/ou estereotipados sobre as competências cognitivas e culturais de pessoas com deficiência e persistir nesse erro durante todo o percurso de suas aulas. A escola, e aqui incluo as bandas de música, tendo como foco o ensino de conteúdos e de práticas de habilidades sem significados para os educandos, regem uma “relação coercitiva entre professor e aluno e demarca que o sucesso é restrito àqueles que se sujeitarem ativamente a esta estrutura” (PIMENTEL, 2012, p.11).

Mantoan (1992) salienta que a condição intelectual dos indivíduos com deficiência mental é análoga a uma construção inacabada, havendo lentidão considerável no progresso intelectual. Contudo, a criança com deficiência mental pode apresentar reações a aprendizagem importantes e satisfatórias, “sendo imprescindível uma ação educativa adequada para que elas possam estruturar condutas que aparecem espontaneamente no desenvolvimento de crianças normais” (VOIVODIC, 2008, p. 17). Ainda segundo esta autora:

Entendemos que, se a educação é importante, como fator de transformação para todos os indivíduos, uma educação de qualidade, que atenda suas necessidades educativas especiais, torna-se fundamental para os indivíduos com deficiência mental. (*Ibid*, p. 17)

Melero (2018), inspirado na concepção de educação do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, comenta:

As pessoas se educam em sociedade e a sociedade lhes proporciona as experiências vitais que facilitarão seu crescimento pessoal. Neste sentido, ele afirma que a educação é um processo de vida e não uma preparação para uma próxima vida, portanto a escola tem que representar a vida presente, uma vida real e vital que ofereça aos alunos situações da vida real que lhes permitem aprender gradualmente seu significado e que sejam capazes de desempenhar um papel importante nesta vida¹⁶. (MELERO, 2018, p. 28, tradução nossa).

Nesta perspectiva, se a escola representa um papel vital para qualquer indivíduo, para o aluno com necessidades especiais, ela assume uma importância ainda maior, pois estes são incapazes de desenvolver por si mesmos meios que lhe permitam conduzir sua aprendizagem. É preciso constatar que essa incapacidade não se enquadra no conceito de emancipação ou menoridade de Kant, em seu estudo intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, onde o filósofo prussiano a define “afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 2000, p. 169). Ou seja, esse estado “auto-inculpável”, em educandos com necessidades educacionais especiais, pode ser lido como comprometimento intelectual, por conta de seus diagnósticos.

A educação inclusiva, quando realizada de forma ordenada, ampla e responsável na escola regular, pode trazer inúmeros avanços para os alunos com SD. Segundo Voivodic (2008, p. 60), a possibilidade de alunos, com deficiência ou não, poderem aprender juntos numa mesma classe “foi um passo decisivo para eliminar atitudes segregatórias e discriminatórias”. Apesar de que, no meu pensamento, seria mais sensato utilizar o termo “minorar” no lugar de “eliminar”.

Além disso, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) destacam quatro importantes pontos como sendo benefícios para todos os alunos, com ou sem deficiência, em relação à inclusão escolar em salas de aula do ensino regular, sendo eles: Atitudes Positivas; Ganhos nas Habilidades Acadêmicas e Sociais; Preparação para a Vida na Comunidade e Evitando os Efeitos Prejudiciais da Exclusão, sendo cada um entendido como:

- **Atitudes Positivas:** são desenvolvidas, em relação aos alunos com deficiência, em ambientes integrados que proporcionam orientação e direção por parte dos adultos,

¹⁶ Tradução do autor. No original: “*Las personas se educan en sociedad y la sociedad les proporciona las experiencias vitales que facilitará su crecimiento personal. En este sentido sostiene que la educación es un proceso y no una preparación para la vida ulterior, de ahí que la escuela ha de representar la vida presente, una vida real y vital que ofrezca a los alumnos situaciones de la vida real que les permiten aprender gradualmente su sentido y sean capaces de desempeñar un papel importante en las mismas*”. (MELERO, 2018, p. 28).

resultando no desenvolvimento da sensibilidade, compreensão, respeito e no “crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares” (KARAGIANNIS; STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 22).

- **Ganhos nas Habilidades Acadêmicas e Sociais:** são os benefícios obtidos pelos alunos na socialização entre seus pares no período escolar, onde, por meio de suas interações, adquirem habilidades acadêmicas, da vida em seu dia a dia, comunicativas e sociais, pois, segundo estes autores, “todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais” (*Ibid*, p. 23). Os autores salientam que no caso de alunos com deficiências cognitivas importantes, os ganhos nas habilidades acadêmicas não devem ser motivo de preocupação, pois, nestes casos, o que realmente importa são os ganhos nas habilidades sociais advindos das interações destes alunos com os demais colegas.
- **Preparação para a Vida na Comunidade:** a melhora no desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional é diretamente proporcional ao tempo que os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos. Os autores afirmam que aqueles profissionais que mantêm um contato mais próximos com essas crianças compreendem melhor o relevante papel que a escola tem na preparação destas para a vida na comunidade. “Quando ela tiver terminado a escola, será capaz de participar de algum tipo de situação integrada. Terá habilidades sociais que não teria tido e capacidade para atuar em situações mais complexas do que seria capaz se tivesse permanecido segregada” (HANLINE; HALVORSEN, 1989 apud STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 23).
- **Evitando os Efeitos Prejudiciais da Exclusão:** a alienação faz dos ambientes segregadores locais prejudiciais aos alunos com deficiência, uma vez que a independência e a competência são compelidas pela sensação irreal de isolamento incitada pelas práticas segregadoras. Sobre os ambientes segregadores, os autores afirmam que:

Em geral, os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e os professores aprendem como agir e interagir com eles (KARAGIANNIS; STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 25)

As pessoas que se preocupam com o ensino, que buscam uma educação plena e para todos, requerem que a escola seja reformada, reestruturada e renovada. Todos aqueles envolvidos no processo educacional, sejam alunos, pais, agentes educacionais, que são ativamente envolvidos e empenhados no trabalho cotidiano de inclusão de alunos com deficiência representam uma importante força cultural para a renovação da escola (O'Brien; O'Brien, 1999).

Portanto, é incontestável que todos os agentes escolares estejam convictos que o objetivo principal do ensino inclusivo é servir adequadamente a todos os alunos, sem nenhuma distinção, se atentando às necessidades gerais de aprendizagem do coletivo, da sala de aula, da turma, porém, se atentando principalmente às necessidades individuais de cada aluno, especialmente as dos alunos com deficiência, não medindo esforços para atendê-las de forma plena e justa.

A educação e a inclusão acontecem no contato com os outros. É no coletivo que se manifestam as diferenças e que cresce e se desenvolve as relações humanas. Nesse sentido, os projetos de ensino coletivo desenvolvidos na escola podem colaborar amplamente para a prática da inclusão escolar. Sendo assim, um projeto como a Banda de Música, deve ser visto e tratado como uma importante ferramenta para a prática inclusiva pela escola que valoriza e pratica a inclusão, e é sobre este tema que se desenvolve o próximo capítulo.

4. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um tema de grande relevância e, na atualidade, está em conformidade com os princípios dos direitos humanos. No final da Revolução Francesa, por meio da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)”, pode-se encontrar a defesa pela igualdade de direitos entre os homens. Embora esta declaração não faça uma menção específica à Pessoa com Deficiência, defende a universalidade de direitos individuais e coletivos afirmando, em seu Artigo 1º, que os homens nascem e são livres e iguais em direitos.

Apesar de haver diferentes posicionamentos acerca da temática, a inclusão tem encontrado cada vez mais espaços acolhedores e de inserção de pessoas com deficiência, principalmente em ambientes educacionais, apoiada em um arcabouço de obrigações legais, resultado de lutas históricas de movimentos sociais por direitos de cidadania e de igualdade de oportunidade para todos (ARANHA, 2001).

É fundamental que a sociedade, como um todo, esteja consciente da necessidade de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas diferenças e limitações. Nesse sentido, é necessário que sejam criadas políticas públicas eficazes e que sejam garantidos os direitos estabelecidos pela legislação, a fim de efetivar a inclusão escolar e social assegurada pela legislação brasileira (PIMENTEL, 2012). Para a compreensão de tais questões no contexto atual, destacam-se alguns dos marcos legais concernentes à deficiência e à inclusão escolar.

4.1 Marcos referenciais históricos

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o país iniciou um processo de criação de leis e políticas públicas que visam garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover sua inclusão social e educacional. O texto constitucional estabeleceu a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e determinou que é dever do Estado garantir a educação e promover a inclusão social das pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Desde esse marco legal, outras leis foram sendo criadas ao longo dos anos, a fim de garantir os direitos de Pessoas com Deficiência. Nesta lista, *a priori*, pode-se incluir a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social (BRASIL, 1989). Essa legislação estabelece direitos e deveres em relação à acessibilidade, à saúde, ao trabalho, à educação e à segurança das pessoas com deficiência, tendo como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a plena participação na sociedade.

Considerada um marco regulatório da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define as diretrizes e bases para a organização da educação no país, estabelecendo as responsabilidades dos entes federativos e das instituições de ensino. Entre as mudanças trazidas pela LDB, destacam-se a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a obrigatoriedade da Educação Infantil, a flexibilização do currículo do Ensino Médio e a valorização da formação dos profissionais da educação, com o objetivo de garantir o acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB estabelece que a educação inclusiva é um direito de todos (as), além de se configurar como um dever do Estado, que deve garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino

(BRASIL, 1996). Para alcançar esse objetivo, a lei prevê a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática e participativa.

A implementação de normas de acessibilidade também requer a mobilização de todos os setores da sociedade, com conscientização sobre a importância da inclusão social das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Sendo assim, na virada deste século, criou-se a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Por meio desta, são estabelecidas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). A acessibilidade deve ser contemplada em todas as etapas do processo de planejamento e construção de edificações e espaços urbanos. Essa lei é fundamental para a inclusão de pessoas, promoção da igualdade de oportunidades, assim como, da dignidade e autonomia. Ela torna a acessibilidade uma pauta central no planejamento e na gestão urbana. Faz-se necessário que toda a sociedade se comprometa com a promoção da igualdade de oportunidades, desde os órgãos públicos, empresas privadas até as entidades sem fins lucrativos.

Após a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, realizada em Nova York, em 30 de março de 2007, e em reconhecimento a dignidade e a valores inerentes aos direitos humanos, no ano de 2008 foi criada pelo Ministério da Educação do Brasil, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)”. Esta política pública possuía como objetivo promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2009).

A PNEEPI fundamenta-se em princípios de equidade, acessibilidade, participação, aprendizagem ao longo da vida, autonomia e independência das pessoas com deficiência. Ela prevê a criação de salas de recursos multifuncionais em escolas regulares, onde os alunos com deficiência possam ter acesso a equipamentos e recursos didáticos que atendam às suas necessidades educacionais especiais. Além disso, a política propõe a formação de professores para o atendimento educacional especializado, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência (BRASIL, 2009).

Outra importante iniciativa da PNEEPI é a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado por professores com formação específica em educação especial. O AEE é uma modalidade de ensino que busca garantir o acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola comum. Esse tipo de ensino deve ser complementar, ou, suplementar à escolarização. Ele é oferecido por

meio de serviços e recursos pedagógicos que atendam às necessidades educacionais específicas de cada estudante. É responsabilidade da escola comum ofertar o AEE, que deve contar com profissionais especializados e capacitados para realizar o atendimento.

A oferta do AEE é uma forma de promover a inclusão escolar e garantir a equidade no acesso à educação. O serviço possibilita a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas atividades escolares, eliminando as barreiras educacionais e potencializando seu desenvolvimento educacional. Além disso, o AEE contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências que serão essenciais para a inclusão social desses estudantes. Assim, o AEE se apresenta como uma ferramenta importante para a inclusão educacional e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com efeito posterior, a Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece que a pessoa com deficiência tem o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação (BRASIL, 2015). Outro aspecto relevante do Estatuto da Pessoa com Deficiência é a proteção contra a discriminação, que prevê a responsabilização dos responsáveis pela discriminação e a adoção de medidas afirmativas para garantir a igualdade de oportunidades. Com isso, a lei contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, em que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos e participar ativamente na vida social, econômica e cultural do país.

Entretanto, duas visões distintas disputam o direcionamento das ações de atendimento educacional especializado, denominado pelo Ministério da Educação “AEE”: uma que percebe o papel das instituições especializadas como colaboradoras do processo de educação inclusiva, com ações apenas complementares ou suplementares, e outra que entende que estas devam continuar a ter uma função central nessa política (BARBOSA, 2014; MANTOAN; SANTOS; FIGUEIREDO, 2010; MANTOAN; CAVALCANTE; GRABOIS, 2011).

Apesar dessa dualidade de visões, é preciso focar na necessidade de transformar os sistemas educacionais e de ensino em sistemas inclusivos, isto é, de qualidade, modificando o âmbito político, o técnico-científico, o pedagógico e o administrativo. Tais modificações devem ser realizadas para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser garantido com qualidade a todos os alunos, inclusive àqueles que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, mediante, quando necessário, a oferta de suporte pedagógico especializado, preferencialmente na rede de ensino comum (BRASIL, 2001; OLIVEIRA, 2006), a fim de assegurar a esses alunos “[...] condições de acesso ao

currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (BRASIL, 2008).

Com base nisso, o que se espera com a proposta da Educação Inclusiva não é apenas a incorporação escolar de alunos que têm sido tradicionalmente excluídos da escola – é construir escolas de ensino comum de melhor qualidade para todos e, ao mesmo tempo, garantir que as especificidades do público-alvo da Educação Especial sejam respeitadas (MENDES, 2010). Isso, na ação educacional concreta, demanda ousadia e coragem, mas igualmente prudência e sensatez (BUENO, 2011).

Ambientes escolares inclusivos caracterizam-se por sua mobilização para promover o acolhimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, fazendo uso, quando necessário, de recursos educacionais especiais, considerando-os alternativas para prover respostas às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, é fundamental, além da permanente cautela para não promover – como outrora, em escolas e classes especiais – a segregação de usuários de serviços ou recursos educacionais especiais, a preocupação no sentido de não os privar do ensino de qualidade em nome da inclusão escolar (OMOTE, 2013).

De modo a proporcionar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação condições de aprendizagem e desenvolvimento, não basta, portanto, inseri-los em salas de ensino comum: são urgentes mudanças em todos os aspectos da escolarização, como no currículo, na organização escolar, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola e – o mais importante – na dimensão atitudinal, frente às diferenças de toda a comunidade escolar (OLIVEIRA, 2006).

4.2 Música, Inclusão e Legislação

Como mencionado anteriormente, a profissionalização e a inclusão da música enquanto ferramenta de ensino e/ou dentro de instituições remete ao período colonial. Não obstante, seus marcos legais se apresentam num longo período após essa época. O ensino de música nas escolas públicas do Brasil só foi instituído a partir de 1854, com um viés recreativo. Somente depois de estabelecido o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que esse ensino foi sistematizado e segmentado em conteúdo que seriam ministrados em diferentes etapas da primeira fase de ensino (CAMPOS, 2015).

Quase um século depois, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, é adotado o Canto Orfeônico, de Villa-Lobos¹⁷, no ensino secundário do Distrito Federal. Gilka Campos (2015) aponta que, mesmo não contemplando todo o país, o projeto aplicado no Distrito Federal serviu como referência para outros estados brasileiros (CAMPOS, 2015). Faz-se necessário ressaltar que, no texto do decreto acima, que foi revogado por meio do Decreto nº 99.999, de 11 de janeiro de 1991, não se encontram apontamentos relacionados diretamente a inclusão, ainda que este disponha sobre a organização de todo o ensino secundário (BRASIL, 1931).

Em diferentes momentos, a legislação brasileira buscou abranger a área da música enquanto uma importante ferramenta para promover a inclusão escolar e a valorização da diversidade. Porém, este também se configura como um campo bastante afetado pela constante troca de projetos de governo. Após a inclusão da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, realizada durante o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, inciso V, ficou estabelecido que o ensino da música deveria ser obrigatório, mas não exclusivo, na educação básica. Ou seja, devendo ser oferecido em todas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, como componente curricular opcional no ensino médio (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto 7.612/2011, reforça o direito à educação inclusiva e a importância de promover o acesso e a participação de pessoas com deficiência na vida musical e cultural do país. O documento destaca a necessidade de formação de professores e de adaptação dos currículos para atender às necessidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 2011). A obrigatoriedade do ensino de música nas instituições brasileiras formalizava da Lei 11.769/2008, estipulava que apenas professores com formação específica na área poderiam ministrar as aulas, porém, essa exigência foi vetada posteriormente. Isso levanta questionamentos sobre o processo de capacitação docente. Uma vez que não é exigida a formação mínima para o (a) docente, em seu próprio campo de atuação, a capacitação do (a) mesmo (a) para trabalhar a partir de uma perspectiva inclusiva pode ser extremamente limitada.

A música pode ser uma ferramenta relevante para fomentar a inclusão escolar e o respeito à diversidade. É imprescindível que os professores de música estejam habilitados e aptos a atender os alunos com deficiência, adaptando suas metodologias de ensino e práticas pedagógicas conforme as necessidades específicas de cada estudante. A legislação brasileira

¹⁷ Abordado com maior abrangência no capítulo 1 do presente trabalho.

determina a obrigatoriedade da inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional da música, assim como em outras áreas da educação, o que enfatiza a importância de estimular a inclusão escolar por meio da música. Portanto, a música pode ser um aliado crucial para promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência, desde que sejam adotadas práticas pedagógicas inclusivas e disponibilizados recursos e serviços de acessibilidade adequados para atender às necessidades de todos os estudantes.

4.3 Perspectivas e apontamentos para a inclusão escolar

A legislação brasileira referente à deficiência e à inclusão escolar tem progredido de forma gradual, mas, há muito a ser feito para que as normas sejam aplicadas de maneira efetiva. A inclusão tem sido cada vez mais defendida em ambientes educacionais, respaldada em um conjunto de obrigações legais, resultado de lutas históricas de movimentos sociais por direitos de cidadania e igualdade de oportunidades para todos. Como destaca Mantoan (2006), o sistema educacional brasileiro enfrenta grandes dificuldades para lidar e solucionar a questão da garantia da qualidade de ensino para todos, e a inclusão apresenta ainda mais desafios diante do número de alunos que precisamos atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas e da resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo.

Numa perspectiva menos pragmática, Mantoan ressalta que o sistema educacional brasileiro tem enfrentado grandes dificuldades para lidar e solucionar a questão da garantia da escola com qualidade para todos. É inegável que a inclusão de Pessoas com Deficiência e necessidades educacionais especiais é um desafio significativo para o sistema educacional brasileiro. O país enfrenta inúmeras dificuldades relacionadas ao atendimento de alunos em larga escala, assim como às disparidades regionais e às resistências conservadoras presentes nas escolas (MANTOAN, 2006). Revela-se um cenário preocupante, onde aqueles que deveriam ser fortes aliados do processo de inclusão fazem oposição e resistência, frente às mudanças na educação das pessoas com deficiência. Segundo a autora,

a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. [...] o corporativismo dos que se dedicam às pessoas com deficiência e a outras minorias, principalmente dos que tratam de pessoas com deficiência mental; a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles diante do fenômeno da deficiência de seus filhos. (MANTOAN, 2006, p. 24)

Outro marco na legislação brasileira é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída pelo Decreto nº 7.611, de 17 de

novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, além de estratégias e metas para a garantia da educação inclusiva em todo o país (BRASIL, 2011). Dentre outras coisas, essa política prevê que a educação especial deve providenciar recursos de suporte personalizados, com o objetivo de remover obstáculos que possam prejudicar o progresso educacional de estudantes portadores de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e habilidades excepcionais ou sobredotados. Assim como, a oferta de serviços e recursos de acessibilidade, a formação e capacitação de professores e outros profissionais da educação, a participação da família e da comunidade, entre outras medidas (BRASIL, 2011).

Como mencionado anteriormente, apesar dos avanços conquistados com a PNEEPEI, ainda há desafios a serem enfrentados na inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil. Um deles é a falta de recursos financeiros e de infraestrutura nas escolas regulares para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos. Além disso, é necessário promover a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e garantir a acessibilidade das escolas, dos materiais didáticos e dos equipamentos utilizados pelos alunos com deficiência.

Historicamente, a percepção social da deficiência sofreu um lento e gradativo desenvolvimento, variando os conceitos e tratamentos diversos e os valores éticos e culturais de cada povo ou nação. Segundo Louro, “o contexto da deficiência, em sua trajetória histórica, evoluiu de uma educação restrita – em instituições pretensamente especializadas –, até um referencial de inclusão, baseado na igualdade de direitos, nos âmbitos pedagógico e social” (LOURO, 2012, p. 31). Mostra-se fundamental que toda equipe pedagógica, sobretudo docentes, de qualquer instituição de ensino tenham um mínimo de preparo para receberem educandos com qualquer tipo de deficiência, dentre elas, a SD.

Considerando o exposto acima, mesmo havendo avanços significativos na educação inclusiva, há ainda muito o que se fazer. Ora, compreendemos, então, que as leis existem, mas, ainda longe do ideal, estão suas aplicabilidades. Em consonância, A esse discurso, soma-se as palavras de Louro (2016) ao afirmar que:

Certamente a realidade inclusiva está distante, em algum lugar do futuro. A prática ainda não consolidou a teoria. Mas o primeiro passo já foi dado no longo caminho que temos a percorrer. Já existem muitas leis que garantem a inclusão de pessoas com deficiência na escola e no mercado de trabalho. Cabe a nós lutar para que elas sejam de fato cumpridas. (LOURO, 2016, p. 37)

Desta maneira, faz-se essencial que toda a equipe pedagógica, especialmente os docentes, de todas as instituições de ensino, tenha um mínimo de preparo para receber alunos com qualquer tipo de deficiência. Embora haja várias leis que garantem a inclusão de pessoas

com deficiência na escola e no mercado de trabalho, como afirmado por Pimentel, é preciso implementar políticas públicas que tornem efetiva a inclusão social já assegurada no âmbito da legislação (PIMENTEL, 2012). Ainda que a realidade inclusiva esteja distante (LOURO, 2016), o primeiro passo já foi dado no longo caminho que temos a percorrer, e cabe a todos lutar para que as leis sejam efetivamente cumpridas.

A implementação dessas normas e políticas públicas requer a mobilização de todos os setores da sociedade, com conscientização sobre a importância da inclusão social das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. É fundamental que órgãos públicos, empresas privadas e entidades sem fins lucrativos se comprometam com a promoção da igualdade de oportunidades. A inclusão social das pessoas com deficiência não pode ser vista apenas como uma questão legal, mas sim como uma questão de justiça social e direitos humanos.

No entanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para a efetivação dessas políticas públicas e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A falta de acessibilidade em muitos espaços públicos e privados ainda é uma realidade, assim como a falta de capacitação adequada para professores e profissionais que atuam com pessoas com deficiência. Além disso, a discriminação e o preconceito ainda são obstáculos que precisam ser superados.

Para superar esses desafios, é necessário que a inclusão das pessoas com deficiência seja vista como uma questão de responsabilidade social e não apenas de obrigatoriedade legal. É fundamental que a sociedade como um todo se comprometa com a promoção da igualdade de oportunidades e com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, reconhecendo a sua dignidade e valor como seres humanos. A conscientização e a sensibilização para as questões relacionadas

Apesar das leis existentes, ainda há muitas barreiras para a efetivação da inclusão escolar. Uma das principais barreiras é a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a diversidade de alunos e suas necessidades específicas. É fundamental que os professores recebam formação e capacitação para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Outra questão importante é a necessidade de conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão escolar. É fundamental que as pessoas entendam que a inclusão não é apenas uma questão de justiça social, mas também um direito humano. A música pode ser uma ferramenta poderosa para promover a conscientização e a sensibilização da sociedade em relação à inclusão escolar. Por meio da música, é possível abordar temas como a diversidade, a inclusão, a igualdade e a justiça social, e sensibilizar as pessoas para a importância desses

temas.

Além disso, é importante destacar que a inclusão escolar não se trata apenas de uma questão de acesso à escola, mas também de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. Para isso, é necessário que as escolas tenham recursos e infraestrutura adequados para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. É fundamental que as escolas ofereçam um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam bem-vindos e respeitados.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão escolar não é um processo simples ou fácil, mas exige o compromisso e a colaboração de todos os envolvidos na educação. É necessário que haja uma mudança de mentalidade e de cultura em relação à inclusão escolar, e que todos trabalhem juntos para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão escolar é uma questão de direitos humanos e de justiça social, e todos devem se comprometer com esse objetivo.

5. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para realização deste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que, segundo Lima e Miotto (2007), vai além de uma revisão de literatura, pois “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38).

Este estudo apresenta uma pesquisa sistemática da literatura sobre Educação Musical Inclusiva que tenha como sujeito o estudante com síndrome de Down, na língua portuguesa, que revele como a educação musical pode contribuir com a inclusão escolar deste aluno em sua forma ampla.

Com os resultados obtidos por meio desta pesquisa bibliográfica foi elaborada uma cartilha informativa, como material didático que acompanha o artigo científico enquanto Trabalho de Conclusão, conforme regulamento deste Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, com o intuito de contribuir com a prática docente de professores de bandas escolares de música com vistas ao trato de estudantes com SD integrantes destas bandas, proporcionando, assim, a prática de uma educação musical voltada à inclusão escolar. Esta cartilha será disponibilizada aos professores de música destas bandas escolares, por meio digital e/ou impresso.

5.1 Pesquisa Bibliográfica

Foram realizadas buscas em 4 portais de pesquisas científicas: Catálogo de Teses e Dissertações – Portal CAPES, Google Acadêmico, ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical e ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, utilizando os descritores: “Educação Musical e Síndrome de Down”, “Música e Síndrome de Down” e “Educação Musical e Inclusão”.

As palavras-chave para a pesquisa foram somente em língua portuguesa pois o objetivo era avaliar o que tem sido realizado no âmbito da Educação Musical Inclusiva no Brasil. O critério utilizado para selecionar os estudos foram publicações que apresentassem práticas pedagógico-musicais que envolvessem sujeitos com síndrome de Down em aulas de música no contexto escolar regular. Como critério de exclusão, considerou-se: estudos publicados fora do marco temporal de 2010 a 2020, trabalhos não acadêmicos, pesquisas em andamento e textos que não estavam diretamente relacionados à Educação Musical no Brasil.

As informações coletadas estão contidas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	
PERÍODO COMPREENDIDO - 2010 a 2020	
DESCRIPTOR: Ed. Musical e Síndrome de Down / Música e Síndrome de Down / Ed. Musical e Inclusão	Quantidade
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	6
Google Acadêmico	23
ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical	4
ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música	0

Fonte: autor.

5.2 Cartilha Informativa

A cartilha é um manual didático e um instrumento linguístico, que descreve e instrumentaliza a língua (AUROUX, 1992). Além disso, constitui-se também em um manual de comportamento e de conduta. A cartilha pode propor diferentes formações discursivas, evidenciando diferentes discursos, construindo novas formas de gestão do político nas práticas sociais (SILVA, 2014).

No Brasil, se tem o século XIX como referência ao tratar da construção de arquivos da perspectiva histórica (MACIEL, 2002). Antes disso, sabe-se muito pouco sobre o que havia em nosso país em relação a materiais didáticos para escolarização básica dos brasileiros. Segundo Silva (2014), as primeiras cartilhas, à época chamadas de cartas ou cartinhas, foram produzidas

em Portugal. Ainda no século XIX, cresce a necessidade de nacionalização do livro didático, da elaboração do conteúdo por brasileiros adequados à realidade brasileira. Como consequência, ocorre o surgimento e a expansão do mercado editorial brasileiro, que tem a escola como seu principal *locus* de circulação e consumo (MORTATTI, 2000).

Concomitante a esses fatos, a alfabetização se torna um importante índice de medição do rendimento da escola no que se refere ao acesso à cultura letrada, iniciando, “assim, um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino” (MORTATTI, 2000). Ainda segundo esta autora, as tematizações, normatizações e concretizações sobre esse ensino e sobre um tipo particular de livro didático, a cartilha, passam a tomar lugar de destaque.

Mortatti (2000) ainda afirma que a cartilha, mesmo passando por momentos de mudanças didáticas e pedagógicas, questionamentos de ordem ideológicas,

[...] permaneceu até os dias atuais, assim como conservou-se intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da seqüência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita, e, em decorrência, da configuração silenciosa de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas também silenciosas, mas efetivamente operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua (MORTATTI, 2000, p. 48).

Além de promover discussões e reflexões sobre limites e possibilidades na inclusão escolar de estudantes com SD por meio do ensino musical promovido pelas bandas de música escolares, outro importante objetivo da cartilha será prover recomendações objetivas e passíveis de implantação na diversidade da realidade destas bandas, no que se refere a uma educação inclusiva. Da mesma forma, disponibilizar bibliografia científica e outras fontes de informação e pesquisa que permitam ao professor se aprofundar na temática desta pesquisa.

Enquanto material didático, a cartilha informativa será direcionada a professores de bandas escolares de música e será dividida em 6 tópicos, que abordarão os seguintes temas: Síndrome de Down – Aspectos Genéticos, Características Físicas e Considerações Importantes; Legislação sobre Inclusão Escolar; Psicomotricidade – Conhecendo os Elementos Psicomotores; Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Musical Coletivo de Instrumentos Musicais com vistas à Inclusão Escolar; Sugestões de Literatura – Educação Musical e Inclusão e Síndrome de Down. A ideia inicial é que este material didático seja disponibilizado gratuitamente de forma digital, em site a definir.

Esperamos, por fim, que a leitura desta cartilha proporcione ao leitor *insights* que o leve, de forma imediata e intuitiva, a refletir sobre seu próprio comportamento, ações e atitudes frente aos desafios de se promover a inclusão escolar no campo da educação musical que se

faz presente nas atividades diárias de uma banda de música.

6. EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO

O ensino da música engloba um vasto campo de conhecimentos, atuações e possibilidades. Uma destas possibilidades é a inclusão do aluno com deficiência junto aos demais alunos por meio da prática instrumental em conjunto. Por exemplo, podendo abrir um grande horizonte de desenvolvimento cognitivo, motor, estético e relacional. Nesta perspectiva, o ensino musical pode se tornar um terreno fértil para práticas inclusivas e despertar potencialidades transformadoras no sujeito com deficiência.

Porém, esse terreno nem sempre foi fértil para se plantar a inclusão. Até o final do século XIX a educação musical tinha seu foco direcionado a reprodução de padrões hegemônicos europeus e a pura técnica instrumental e vocal, enaltecendo os “virtuosos”, sendo assim, a hegemonia e o tecnicismo fatores indissociáveis deste ensino neste período. Para Fonterrada (2008), a formação de instrumentistas virtuosos favorece o individualismo, indo de encontro a essência da música de ser uma prática social. Destas características surgiram crenças como a de que era preciso ter “talento” ou “dom” para se aprender música ou a de que estudar música necessariamente era aprender a tocar um instrumento. Segundo Louro, “de certo modo, essas ‘tradições’ estão alicerçadas em conceitos do século XIX. O período romântico abriu as portas para a ‘genialidade’, ‘talento’ e ‘virtuosismo’, e para a credibilidade no instrumento musical como a principal manifestação dessa arte [...]” (LOURO, 2006, p. 30).

A partir do século XX, os educadores musicais referências da primeira geração, trouxeram um novo olhar para o ensino musical. Educadores como Shinichi Suzuki, Edgar Willems, Zoltán Kolály e Carl Orff sofreram grande influência de estudiosos contemporâneos da primeira metade do século XX, como o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), o psicólogo russo Lev Vygotski (1896-1934) e o psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), quando estes começaram a propor teorias sobre o desenvolvimento infantil, aprofundando seus estudos em relação às crianças, as quais “passaram a ser vistas a partir de suas características particulares, com interesses e necessidades próprios, pois, nesse período, a noção de infância não era a mesma que temos atualmente” (SOARES, 2020, p. 125).

Foi neste contexto, movida pela ebulição de novos movimentos que preconizavam o aluno como foco mediante as grandes mudanças da sociedade, a livre expressão humana, a importância da participação dos alunos nos diferentes momentos do processo educativo, que a

educação musical sofreu suas transformações que, de certa forma, ao não mais priorizar a técnica e a leitura da partitura, abriram espaço para a inclusão por meio do ensino de música, sendo pensada a partir da experiência e da vivência direta com os sons. Sob este ponto de vista, Gainza nos traz sua reflexão:

Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir do seu nascimento e por toda a vida. (GAINZA, 2008, p. 23)

Louro (2006) nos diz que, apesar de haver muitos motivos para se dar a importância no estudo de um instrumento, tocá-lo é apenas uma das inúmeras possibilidades da aprendizagem musical. Pensando na música com uma visão mais ampla, em detrimento do foco apenas na *performance* instrumental, “podemos incluir em tal aprendizagem qualquer pessoa, entre elas, pessoas com deficiências extremas” (Ibid, p. 30). Precisamos nos atentar para o fato de que a educação musical realizada na escola não visa a formação de músicos, e sim, por meio das experiências, vivências e compreensão da linguagem musical, proporcionar a abertura para o sensível, para a expressão de emoções, desenvolver aspectos psicomotores, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

6.1 A Educação Musical como Ferramenta na Inclusão Escolar

O professor Miguel Lopes Melero, da Universidade de Málaga, na Espanha, discursando sobre inclusão num congresso em Granada, ao finalizar sua fala foi questionado por um dos professores que assistiam a sua apresentação, o qual comentou: “Tudo o que você diz está bem, mas venha à minha aula e me diga com o meu Alvarito” (MELERO, 2008). O Alvarito em questão, refere-se àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizado, os casos excepcionais dentro de uma sala de aula, em sua grande maioria, alunos com deficiência. Melero afirma que para se alcançar as mudanças e transformações necessárias na educação inclusiva é preciso que professores coloquem em prática outras metodologias além daquelas repetidamente utilizadas em suas salas de aula. Para que Alvarito não chegue aos seus doze ou treze anos, por exemplo, com importantes dificuldades em seu aprendizado, é preciso adotar uma linha educacional diferente da linha escolhida, ou seja, se a linha educacional A produziu a situação de Alvarito como é atualmente, devemos escolher uma linha educacional B, para não chegar aonde está agora (MELERO, 2008).

Nesta imprescindível busca por novos meios para uma prática pedagógica diversificada, encontramos o Ensino Musical e suas profusas contribuições, por meio da música, nos

desenvolvimentos psicomotor, cognitivo e comportamental enquanto possibilidades formativas na inclusão escolar de estudantes SD. Em linhas gerais, a educação musical tem por objetivo, além de instigar reflexões críticas histórica, social e culturais, desenvolver a receptividade e sensibilidade do aluno aos fenômenos do som, e a música, enquanto sistematização desses fenômenos, ao ser internalizada pelo indivíduo, pode engendrar um conjunto de aspectos nos campos da expressão, comunicação e emoção capaz de provocar modificações significativas na mente e corpo que podem desenvolver no aluno a capacidade de assimilar a linguagem musical e expressar-se através dela, o que, por si só, se caracteriza como uma importante ferramenta no trato da inclusão escolar.

No Brasil ainda há poucos trabalhos que tratam o fazer musical como um importante meio no trato das necessidades educacionais das pessoas com deficiência, sendo em sua grande maioria voltados para a área terapêutica. Louro (2006) aborda esta questão ao afirmar que “Muitos ainda acreditam que a pessoa com deficiência só possa usufruir do fazer musical como atividade terapêutica ou reabilitacional” (LOURO, 2006, p. 19). Prova disso, continua Louro, “é o fato de que as pesquisas e livros sobre música e deficiência, em quase sua totalidade – no Brasil – integram a área de musicoterapia, enquanto são praticamente nulos no campo da educação musical” (Ibid, p. 19).

Não estou aqui dizendo que não há magnitude no fazer musical com fins terapêuticos para pessoas com deficiência, pelo contrário, sua aplicabilidade nesta área é de extrema importância e relevância para estes sujeitos, obtendo significativos ganhos na reabilitação, comunicação, ludicidade, entre outros pontos. Porém, “todas essas possibilidades em relação à música não excluem a importância da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilização” (LOURO, 2006, p. 27).

Fonterrada (2008) faz uma interessante reflexão sobre a prática em linha ou em rede adotada pelos professores da educação musical nas escolas. A autora alerta para as necessidades atuais em se empregar estratégias em rede, uma vez que procedimentos lineares se tornam cada vez mais difíceis de serem adotados devido as circunstâncias do mundo atual apontarem “para a necessidade de se buscarem alternativas aos padrões tradicionalmente empregados nos sistemas educacionais, que não mais responde às necessidades atuais” (FONTEERRADA, 2008, p. 282). Ao se adotar procedimentos em rede no exercício da educação musical múltiplos caminhos e direções se abrem a frente, como relata Fonterrada:

Os caminhos, hoje, são tantos e tão imbricados que escolher apenas um é difícil e até mesmo não desejável, pois a exclusão de múltiplas rotas resultaria em empobrecimento e permanência na homogeneidade, as mesmas características discernidas na civilização global e que se pretendem evitar. Como muitos caminhos

podem ser acessados simultaneamente, e muitos são os apelos e as possibilidades, o educador musical não pode deles se afastar. Não obstante ser uma forte característica da época atual, a ideia, em si não é nova, mas, ao contrário, muito antiga, e o labirinto é sua metáfora (*Ibid.*, p. 282)

Esta multiplicidade de caminhos é similar ao contexto da educação musical como ferramenta inclusiva. Revisitemos Melero (2018), onde afirma que para se alcançar as mudanças e transformações necessárias na educação inclusiva é preciso que professores coloquem em prática outras metodologias além daquelas repetidamente utilizadas em suas salas de aula. Tomemos também o pensamento da educadora Violeta Hemsy Gainza descrito por Louro (2006) ao refletir sobre como se dá a tarefa pedagógica na educação musical no processo do desenvolvimento humano, ao dizer que o espírito pedagógico é “flexível e comunicativo, isto é, mutável e adaptável às circunstâncias” (LOURO, 2006, p. 28). Nos sirvamos também da afirmação de Soares (2020) ao dizer que “é importante que os educadores identifiquem o potencial de cada aluno e as necessidades de adaptações de materiais, estratégias, procedimentos etc., com o objetivo de promover a aprendizagem musical de forma mais ampla e significativa” (SOARES, 2020, p. 284).

Portanto, promover a inclusão por meio da educação musical é seguir vários caminhos metodológicos; é saber identificar um limite e buscar um caminho que chegue a um método ou a uma atividade que o enfrente; é optar por um outro caminho que explore de forma consciente e eficiente as possibilidades do aluno; é voltar a um caminho já trilhado no intuito de se esgotar todo o leque de opções didáticas possíveis em relação a uma dificuldade encontrada. Enfim, é construir alternativas em rede, mas que não necessariamente se abandone a ideia de linha, do sequencial, do linear, “pois os termos não são excludentes” (FONTERRADA, 2008, p. 282). Nesta perspectiva, sirvo-me da metáfora do ato de pescar, com linha e com rede, citada por Solon Spanoudis, no livro de Heidegger intitulado *Todos nós... ninguém* (1981), para ilustrar metaforicamente a reflexão posta acima:

Pescar é um agir do ser humano. Pescar é o ontológico, que possibilita as várias maneiras de se pescar. Podemos pescar com anzol, com rede, com equipamento submarino, entre outros. Porém, o que nos motiva a pescar, o que “dá fôlego” ao partir para pescar é a possibilidade que sempre nos acompanha, de “não pescar nada”. SE, por antecedência, estivéssemos certos e garantidos dos resultados positivos, provavelmente não haveria a nossa expectativa, o desafio de pescar. O pescar (o ontológico), a possibilidade de pescar com rede, anzol ou equipamento submarino (os fenômenos ônticos, existenciários), não é só a possibilidade do sim, mas a possibilidade do não. (SPANODIS in HEIDEGGER, 1981, p. 14)

Trilhar esse labirinto citado por Fonterrada é um desafio lançado aos professores, inegável e indissociável também à educação musical, sobretudo como meio de promoção da inclusão escolar. Desde 1988 nossa Constituição Federal assegura a todos a igualdade de

condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, porém, esse princípio constitucional ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e adolescentes com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais, dentre elas, as com síndrome de Down. Em vista disso, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, adverte em sua cartilha da série Educação Inclusiva – A Fundamentação Filosófica (2004) que:

A falta de um apoio pedagógico a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola: muitas vezes as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e, fazer um bom atendimento, o que é uma forma de discriminar. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência. (BRASIL, 2004, p. 4).

Os agentes da educação, e aqui incluo inevitavelmente os professores da área de música nas escolas regulares, principalmente de bandas de música – foco desta pesquisa – e também as práticas educacionais, ainda carecem substancialmente de conhecimentos sobre deficiência e inclusão. Problematicar essa realidade da docência em nossas escolas, no que se refere às práticas educativas inclusivas, tendo como objeto o ensino musical realizado nas bandas de música escolares e como sujeito o aluno com SD, nos leva ao seguinte questionamento: como transformar o fazer musical destas bandas em uma realidade tangível a estes alunos? Procurando dar resposta à essa questão se faz necessário indagarmos outra: Os professores destas bandas de música estão aptos a lidar com o aluno com SD?

A construção de conhecimentos e a formação humana são construídos, em grande parte, por meio das ações e relações dos diversos atores sociais que integram a escola. A prática docente é construída pelas ações próprias do professor, somente por ele desenvolvidas, e não pode ser considerada, sozinha, como a prática pedagógica, uma vez que esta é constituída por meio da inter-relação entre a prática docente, a prática discente, a prática gestora e prática gnosiológica ou epistemológica (SOUZA, 2012).

Esta práxis docente não pode ser vista apenas como o momento da aula, ou seja, reduzida ao momento da ação pedagógica. Pensando sobre o papel integral do professor no processo educativo, é preciso considerar o antes e o depois da sua atuação em sala de aula, onde ocorrem suas reflexões, previsões, avaliações, ou seja, as três fases da prática docente estreitamente interligadas: o planejamento, a aplicação e a avaliação (ZABALA, 1995). A estas três fases, incluo uma quarta: o desejo transformador.

Em meus 26 anos de experiência como professor de música em bandas de escolas públicas, em nenhuma instituição que lecionei foi-me ofertado algum curso, seminário ou

palestra sobre inclusão, nem sequer uma reunião pedagógica abordando o tema. Na graduação também não foi diferente. Mesmo sendo um curso de licenciatura, onde se pressupõe que haja uma formação e capacitação do discente, certificando-o institucional e legalmente como docente, para assumir suas futuras salas de aulas, em nenhuma das matérias estudadas a inclusão escolar foi abordada como uma realidade que poderíamos e podemos nos deparar a qualquer momento e em qualquer lugar que estejamos enquanto professores.

Esta grave realidade que se faz de cenário na formação de futuros professores que atuarão nas bandas escolares – na verdade na formação de professores de todas as outras áreas do conhecimento – corrobora com a incorreta postura dos professores frente a possíveis necessidades que lhes são postas de receber um aluno com deficiência. Estes professores, ou as escolas, “muitas vezes ficam receosos de arcar com alguma responsabilidade sobre a saúde de uma pessoa com deficiência” (LOURO, 2006, p. 25).

Como não tivemos o mínimo de preparo em nosso percurso na formação da docência, no que diz respeito a cognição, psicomotricidade, aspectos biológicos e outros pontos que envolvem o universo da inclusão, também não temos o saber pedagógico para julgar a capacidade e a aptidão do aluno com deficiência no campo da música. No campo acadêmico, não tivemos provocações reflexivas que demandaram em algum momento nosso olhar e atenção para a possibilidade de trabalhar música de forma inclusiva. Por este e outros motivos, é necessário que façamos uma reflexão sobre nossos próprios conceitos de aptidão, de possibilidades formativas, de limites e outros que integram o fazer musical, pois, segundo Gardner “a capacidade de realização humana não depende somente de fatores biológicos, bem como, potencial artístico não necessariamente se relaciona somente à capacidade cognitiva ou motora” (GARDNER, 1995 *apud* LOURO, 2006, p. 27).

De mesmo modo, não devemos nos ater à nossa habitual rotina de desenvolver as práticas educativas no ambiente escolar em conformidade com o comportamento homogêneo da maioria dos alunos, que entregam, geralmente, o mesmo resultado. Pensar inclusão é pensar sobre cada indivíduo, é considerar suas peculiaridades. Boltrino comenta que “em uma sociedade que tende à homogeneização, que reproduz em série os objetos criados pelo ser humano, que arrasa as diferenças, veem-se limitadas as possibilidades para expressar, aceitar e promover todo aquele que responde às manifestações de forma única (BOLTRINO, 2016 *apud* SOARES, 2020, p. 248).

Precisamos ter um olhar diferente para as diferenças, sejam elas em decorrência de uma deficiência ou não. Precisamos assumir, então, “o compromisso de desconstruir essas ideias e de buscar alternativas para que a música possa ser acessível, de fato” (SOARES, 2020, p. 248).

É preciso ampliarmos nossa visão do que se compreende por ensino-aprendizagem, e, paralelamente a aplicação de conteúdo – que também tem sua importância no processo educativo – pensarmos em adaptações desse conteúdo, adaptações didático-metodológicas e, acima de tudo, adaptações do nosso querer transformado pela educação, seja musical ou de quaisquer outras áreas do conhecimento.

6.2 A psicomotricidade e sua importância na Educação Musical Inclusiva

O conceito de deficiência mental tem sofrido diversas alterações, sobretudo nas últimas seis décadas. Estas alterações configuram o grande esforço que esta área tem empenhado para implementar uma terminologia, classificação e sistemas, tanto no meio médico quanto no meio educacional, que sejam, de fato, mais precisos e aplicáveis de forma mais descomplicada. Este cenário se concretiza uma vez que a deficiência mental passa a ser vista não apenas como uma característica proveniente apenas do indivíduo, mas sim da implicação funcional resultante da interação entre a pessoa com esta deficiência e seu envolvimento social. Deste novo paradigma, surgem três elementos fundamentais: as capacidades, os envolvimento e a funcionalidade (LUCKASSON et al., 1992), destes, a funcionalidade detendo o papel central.

Soares (2020) diz não acreditar que haja uma metodologia específica que possa favorecer o aprendizado musical de pessoas com determinada deficiência ou síndrome, ou para cada diagnóstico, pois acredita que esse aprendizado não deve ser baseado apenas em elementos médicos, mas sim, também, no contexto social e cultural em que cada sujeito está inserido. A autora também comenta, reforçando seu entendimento sobre esta questão, que “devemos estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos, derivados das proposições de diferentes educadores musicais [...], e as informações coletadas na prática docente, a fim de buscarmos melhores alternativas para o grupo com o qual trabalharemos” (SOARES, 2020, p. 256).

Esta autora ainda detalha um conjunto de elementos que possibilita aos professores conhecerem melhor seus alunos, no intuito de propor um trabalho que, de fato, considere seus potenciais e suas necessidades. Inserido neste conjunto de elementos, estão os aspectos psicomotores ou também chamado de psicomotricidade e sua funcionalidade no processo de educação musical inclusiva.

É consenso nas diversas áreas de estudo sobre a deficiência mental que as crianças com esta especificidade apresentam o desenvolvimento motor frequentemente alterado, tornando pertinente, desde os primeiros anos de vida, uma atenção especial à intervenção na área psicomotora, com o propósito de melhoras significativas da funcionalidades destas crianças. A

discrepância entre a idade cronológica e a idade mental, ocasionada por problemas e atrasos no desenvolvimento psicomotor, provoca perdas das capacidades de interação social, uma vez que crianças com deficiência mental são frequentemente colocadas em grupos fora de sua faixa etária, principalmente no campo da escola.

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Também pode ser entendida como a “relação entre o pensamento e a ação, envolvendo também a emoção” (NASCIMENTO; MACHADO Apud LOURO, 2006, p. 53). Esta relação “corpo-movimento-sentidos é de crucial importância para o amadurecimento global do homem” e sem ela o “pensamento não pode ter acesso aos símbolos e à abstração” (LOURO, 2006, p. 53).

No percorrer de nossas vidas, há etapas que vão sendo cumpridas no que se refere ao desenvolvimento neurológico e, em consequência, ao ganho na aprendizagem, em qualquer área que seja. Sendo assim, passamos inicialmente pela **atenção/estimulação** (captura das informações por meio de nossos sentidos), posteriormente passamos pelo **processamento/integração** (das informações capturadas) e por último pela **decodificação/resposta** (reação às informações processadas) (Louro, 2006; Soares, 2010).

Segundo Thompson (2000), o desenvolvimento neuromotor segue um padrão ordenado na direção céfalo-caudal, em sentido proximal-distal, do geral para o específico. Sendo assim, o ser humano se desenvolve de cima para baixo e do centro para as extremidades. Como exemplo, primeiro o bebê sustenta sua cabeça e somente depois seu tronco e em seguida suas pernas (céfalo-caudal) e da mesma forma, desenvolve sua motricidade grossa e posteriormente, a fina (próximo-distal) Louro (2006).

Segundo Alexander Romanovitch Luria, famoso neuropsicólogo russo (1902-1977), nosso cérebro é dividido em três unidades básicas funcionais ou três grandes blocos (Blocos de Luria): 1º Bloco – Unidade de Atenção ou Cérebro Reptiliano; 2º Bloco – Unidade de Codificação e Processamento ou Cérebro Emocional; 3º Bloco – Unidade de Planificação ou Cérebro Neocortical. O Cérebro Reptiliano é responsável pelas funções de seleção, discernimento, atenção, vigília, fuga, sexualidade. Já o Cérebro Emocional é responsável pela organização integrada dos analisadores visuais, auditivos, tátil-cinestésicos. E, por fim, o Cérebro Neocortical envolve a formação, a programação e a verificação de condutas, planificação e execução das praxias, funções racionais.

Nestes blocos se desenvolvem os elementos psicomotores: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, esquema e imagem corporal, estruturação espaço temporal e percepção. Tais

elementos são muito importantes para o ensino musical, pois ao “executar uma música seja cantando, tocando ou mesmo compreendê-la de maneira aprofundada depende totalmente de fatores psicomotores” (LOURO, 2006, p. 59), e se estes fatores não estiverem bem estruturados no indivíduo, muitas limitações podem manifestar-se, conforme apontado por Louro:

[...] pois, se a pessoa não compreende o conceito antes ou depois, como saberá que numa peça musical, a parte B vem antes da A ou como lerá uma sequência de notas? Se não sabe diferenciar o rápido do lento, como compreenderá a andamento de uma música, ou mesmo marcará a pulsação? Da mesma forma, se não tem consciência de lateralidade ou noção espacial, como saberá que, por exemplo, no piano ou no xilofone, as teclas e plaquetas à direita ficam agudas e à esquerda, graves? Se não possui estruturação espacial, como conseguirá acertar a plaqueta do xilofone ou mesmo se posicionar num grupo ou coral? Igualmente, se o tônus não é adequado, como poderá executar um instrumento ou controlar a intensidade do ataque fazendo soar sons fortes e fracos, visto que tudo isso depende totalmente de uma ação motora bem controlada? (LOURO, 2006, p. 59).

Para que estes questionamentos levantados por Louro sejam respondidos de forma positiva, suscitando reais possibilidades de aprendizado e por conseguinte uma certa autonomia do aluno com SD, musical ou outras, é imperativo que se desenvolva conscientemente as questões psicomotoras dentro do ensino musical, assim como já é trabalhado na musicalização infantil, por exemplo. Acresce que muitos desses alunos com SD entram em contato com a música por meio do ensino musical nas escolas regulares quando já são pré-adolescentes ou adolescentes, e por não terem, em sua grande maioria, passado pelas fases do desenvolvimento psicomotor no período certo, podem apresentar déficits psicomotores graves.

Para tentar resolver total ou parcialmente esta situação é preciso que se tenha, no ensino musical destes alunos, “um certo suporte psicomotor para que as habilidades e a cognição possam se desenvolver, mesmo que de forma sutil” (LOURO, 2006, p. 60). Deste modo, é fundamental que professores do ensino fundamental conheçam sistematicamente e saibam da importância da psicomotricidade em suas aulas de música, pois diante de uma situação de dificuldade de aprendizagem do aluno, não façam um diagnóstico equivocado que possivelmente tragam ainda mais limitações ao sujeito, achando que o problema seja apenas de ordem teórica ou prática, quando na verdade, “o que pode lhe faltar é preparo interno para tal aprendizagem” (Ibid, p. 61).

Louro ainda destaca que, geralmente, a musicalização é direcionada para crianças, e que, se houver algum adolescente ou adulto numa sala de aula de ensino musical, por exemplo, que apresente dificuldade de aprendizagem devido à déficits psicomotores, comumente, dentro do sistema educacional musical regular, não há espaço para tratar essa questão, conforme sua

idade ou a turma em que ele está inserido, pois ainda existem “rótulos” que neguem novas possibilidades de aprendizagem, tais como: “já deveria estar em tal nível”, “já deveria estar tocando tal música” (Ibid, p. 61).

Em vista disso, como possibilidades, a autora conclui que “uma das saídas seria o professor criar atividades ‘menos infantis’, mas baseadas nos mesmos princípios da musicalização para que sejam trabalhadas as lacunas do processo de aprendizagem desse aluno” (Ibid, p. 61). Para Leitão et al. (2008), a intervenção realizada com crianças com deficiência mental, como a SD, deve considerar que o aprendizado se processa de uma forma mais lenta e com características próprias, sendo necessário que o professor utilize algumas estratégias que lhes permitam o melhor desenvolvimento de seu potencial.

Portanto, é de grande importância que o professor conheça o conceito de psicomotricidade, seus elementos e sua aplicabilidade, para que possa elaborar estratégias a fim de desenvolver no aluno com SD a conscientização de seu corpo, proporcionando ganhos psicomotores que consequentemente retornarão como aspectos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem instrumental e musical em uma banda.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori, a pesquisa mostrou que as bandas de música escolares podem ser um espaço importante para o desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão, onde estudantes com síndrome de Down podem ter a oportunidade de desenvolver habilidades musicais, sociais e emocionais concomitantemente ao aprendizado de técnicas musicais. A participação desses estudantes nas bandas escolares pode contribuir para a sua autoestima, autoconfiança e senso de pertencimento à comunidade escolar.

Não obstante, também foi identificado que existem desafios a serem enfrentados para garantir uma inclusão efetiva e plena desses estudantes nas bandas escolares. Entre eles, destacam-se a necessidade de adaptação de instrumentos e práticas pedagógicas, a capacitação de professores de música e a sensibilização da comunidade escolar em relação à inclusão de estudantes com Síndrome de Down.

Faz-se necessário ressaltar a importância da continuidade e aprimoramento das políticas públicas de inclusão, bem como o papel fundamental dos professores de música no desenvolvimento de práticas inclusivas dentro das bandas escolares. Além disso, a colaboração entre as famílias dos estudantes com síndrome de Down e a escola pode contribuir para uma

inclusão mais efetiva e para o alcance de melhores resultados educacionais e sociais.

É importante lembrar que, no Brasil, existe uma legislação que garante a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) prevê que é dever do Estado assegurar a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, inclusive nas atividades culturais e artísticas.

Destarte, a principal discussão teórica apresentada na pesquisa abrange a inclusão de estudantes com síndrome de Down nas bandas de música presente nas escolas de ensino regular. Faz-se necessário ressaltar que o estudo desenvolvido se aprofunda no tema e acrescenta uma abordagem analítica fundamentada em estudo de caso, do mesmo modo que, por autores como Louro (2006, 2009, 2012, 2016), Mantoan (1992, 1996, 2000, 2006, 2010, 2011), Soares (2020), Melero (2018), Voivodic (2008), Pimentel (2012), Fonterrada (2008), Karagiannis, Staimback & Stainback (1999), Cruvinel (2009), Barbosa (2020, 2021) e Schwartzman (1999), dentre outros.

Foi abordada e respondida a questão levantada, anteriormente, que buscava compreender como incluir estudantes com SD diante da prática de bandas musicais em escolas ou outros contextos educacionais. A partir desta, concluiu-se que a música pode contribuir para o aumento da autoestima, da capacidade de concentração, da coordenação motora e da socialização dos alunos com síndrome de Down, além de proporcionar uma experiência significativa de aprendizado e expressão artística. No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que haja uma abordagem pedagógica adequada e um ambiente acolhedor e respeitoso, além de investimentos em formação e capacitação de professores e profissionais da área da música por meio de políticas públicas eficientes.

Por fim, acredita-se que a promoção da inclusão de estudantes com síndrome de Down nas bandas escolares de música é um desafio e uma perspectiva contemporânea que deve ser encarado como uma prioridade na agenda da educação inclusiva. É necessário, então, que haja uma reflexão constante sobre as práticas desenvolvidas e os desafios enfrentados, de modo a garantir uma inclusão plena e efetiva desses estudantes na educação musical e na sociedade como um todo.

8. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.. **Educação e emancipação**. 3ª. ed. São Paulo: PAZ & TERRA, 2000.

ALCÂNTARA, Luz Marina de; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **O ensino da música:**

desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: SEDUC, 2009. 89 p.

ANUNCIAÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme; COSTA, Maria Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. **Educação infantil e práticas pedagógicas para o aluno com Síndrome de Down**: O enfoque no desenvolvimento motor. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 2, p. 229-244, Abr-Jun, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JkgBMGTTg5kmw65ccmKtTVG/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 27, jan. 2023

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

ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY (AIDD). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports (11th ed)*. The AIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Arte e inclusão**: Construindo uma Pedagogia Crítica. In: Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB. (Org.). Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB. 1ed.São Paulo: FAV/UFG, 2003, v. 1, p. 132-134.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da Cunha (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, R. **Valeu a pena lutar! Vencemos! Plano Nacional de Educação é aprovado**. 2014. Disponível em: <<http://eduardobarbosa.com/noticias/>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BARBOSA, Joel L. Considerações para uma EMUCIM Brasileira. In: **ANAIS do IX Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e IV Encontro do Fórum Permanente de Ensino de Instrumentos e Escolas Especializadas de Música**. p. 39-51. Flavia Maria Cruvinel (org.). Goiânia: Uf, Abem, Enecim, Emac, 2021.

BARROS, Jackson Rafael Tavares; CRUZ, Antonia Maria Medeiros da. **Inclusão através da música**: Da deficiência ao palco. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 15, p. 109-120. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/deficiencia-ao-palco>. Acesso em: 10 jul, 2022.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro-DF, 1931.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília-DF, 1989.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 14 de setembro de 2001. Seção 1E. p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva:** a fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. v.1: Brasília, 2004, 28 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2022

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial.** v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília-DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, DF.: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015. file:///C:/Users/Carla/Downloads/diretrizes_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília-DF, 2009.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010:** Características gerais da população, religião e pessoas

com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf.
 Acesso em: 11 jul, 2022.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF, 2011.

_____. **Lei nº 13.146, de 15 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF, 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011.

BULL, Marilyn J; Committee on Genetics (2011). **Health supervision for children with Down syndrome.** Pediatrics, 128(2), 393–406. Disponível em:
 <<https://doi.org/10.1542/peds.2011-1605>>. Acesso em: 01 fev. 2022

CAMPOS, Gilka M. C. **A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. p. 186. Goiânia, 2015.

CAJAZEIRA, Regina. **A Importância das Bandas na formação do músico brasileiro.** In: CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda (Org.). **Educação Musical no Brasil.** Salvador: P&A, 2007. P. 24-28.

CARVALHO, E. N. S; MACIEL, D. M. M. A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002.** Brasília: DF. Temas em Psicologia da SBP, Rio do Janeiro, v. 11, n. 2, p. 150-152, 2003.

CISLAGHI, Mauro C. **A educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José (SC): três estudos de caso.** Revista ABEM. v. 19, n. 25, p. 63-75, jan./jun. 2011. Londrina: Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), 2011.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. **A origem da cartilha no Brasil como instrumento privilegiado de controle do Estado.** In: XII Congresso Nacional De Educação/ EDUCERE Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 25298-25312.

COSTA, Cristiano Aparecido. **Aspectos conceituais sobre educação estética.** In: MOREIRA, Jairo Barbosa. **Estética, Educação e Imagem da Arte.** Goiânia: Ed, da PUC Goiás, 2016. p. 39-52.

COSTA, Manuela A. **Música e história: um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares.** Tempos Históricos. v. 15, p. 240-260. 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Experiência pela educação - Para quê?: Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/agosto 2013.

CUNHA, A. B. **O diagnóstico pré-natal das enfermidades genéticas.** Consultório Médico. v. 10, p. 14-15, 1992.

CRUVINEL, Flávia Maria. **O Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Alternativa Metodológica na Educação Básica.** In: Luz Marina de Alcantara; Edvânia Braz Teixeira Rodrigues. (Org.). *O Ensino de Música: desafios e possibilidades contemporânea.* 1ed. Goiânia: Secretaria da Educação, 2009, v. 1, p. 71-79.

DINIZ, André. **O Rio Musical de Anacleto de Medeiros:** a vida, a obra e o tempo de um mestre do choro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** Um ensaio sobre música e educação. 2ª. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

_____, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons:** Práticas criativas em Educação Musical. 1ª. ed. São Paulo: Unesp Digital, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 48ª. ed. São Paulo: PAZ & TERRA, 2020.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Prefácio. In: FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** 1ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p.

GONÇALVES, Maria G. R. **Villa-Lobos, o educador: canto orfeônico e estado novo.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, do Instituto de História, da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2017.

HEIKEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém:** um enfoque fenomenológico do social. Tradução e comentário de Dulce Mara Critelli. Apresentação e introdução de Solon Spanoudis. São Paulo: Moraes, 1981

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Revista katál, Frorionópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação Musical e Deficiência:** Propostas Pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

_____, Viviane dos Santos. **Arte e Responsabilidade Social:** Inclusão pelo teatro e pela música. Santo André: TDT Artes, 2009.

_____, Viviane dos Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Ediota Som, 2012.

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

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos**. In: **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel (11): 147-168. Abril, 2002.

MAIA, J. C. **Concepções de deficiência mantidas por discentes de Terapia ocupacional e Fisioterapia**. 2007. 58f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Terapia Ocupacional) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta**. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria: v. 1, n. 1, p. 107-114, 1992.

_____, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

_____, Maria Tereza Eglér; SANTOS, M. C. D.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva**. Brasília: UFC/MEC, 2010.

_____, Maria Tereza Eglér; CAVALCANTE, M.; GRABOIS, C. **Movimento contra a inclusão**. 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade ; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELERO, Miguel López. **Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma**. San Sebastián de los Reyes: MORATA, 2018.

MELERO, Miguel López. **Como educar a Alvarito**. Inclusive Inclusão e Cidadania. 2008. Disponível em: < <http://www.inclusive.org.br/arquivos/571>> . Acesso em: 15 out. 2022.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista de Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387- 405, 2006.

MILANEZ, S. G. C. Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 45-63.

MORALES, A. D. F. **Aspectos generales sobre el síndrome de Down**. Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, v. 2, n. 1, p. 33-38, 2016.

NASCIMENTO, Lúcia Schuler do; MACHADO, Maria Therezinha de Carvalho. **Psicomotricidade e aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.

OLIVEIRA, A. A. S. O processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F.; LAMONICA, D. A.C.; BEVILACQUA, M.C. (Org.). **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores para inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006, v., p. 255-275.

OLIVEIRA A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: contribuições da educação especial**. p. 129-154. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

OMOTE, S. *El futuro de la atención a la diversidad*. In: HEREDERO, E.S.; GIROTO, C.R.M.; MARTINS, S.E.S.O. (Eds.). **La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad en Brasil y Espana**. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2013, p. 199-218.

PEDROSA, Stella M. P. A. **Jovens de fanfarra: memórias e representações**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 284f. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **O ensino itinerante como suporte para inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica**. In: Revista Iberoamericana de Educacion, nº 41, vol. 12, 2007.

PUESCHEL, S. (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 4º ed. São Paulo: Papirus, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará**. Brasília: Ed. do Autor, 1985.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

SANTOS, Priscila Fernandes de Oliveira. **A educação musical e a Síndrome de Down**. In: *XVII Encontro Nacional da ABEM*. Diversidade Musical e Compromisso Social: O Papel da Educação Musical. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 08 a 11 de outubro de 2008.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical**. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 294 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Comemorativa. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 1999.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. **Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 17, n. 2, p. 113-141, 2001.

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. **Bandas de música no Brasil: um pouco da história**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 2009. p. 223-226.

SILVA, Mariza Vieira da. **As cartilhas na sociedade do conhecimento**. Entremeios: revista de estudos do discurso. n.8, jan/2014. Disponível em < <http://www.entremeios.inf.br> >. Acesso em: 02 jan. 2023

SOARES, Lisbeth. **Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SOUSA, Aurélio N.; PEREIRA, Eliton P. R. Bandas e Fanfarras Escolares de Goiânia: formação, trabalho e gestão. In: **Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina**. Fernandinho Cruz (org.). p. 22-35. Foz do Iguaçu: CLAEC e-books, 2021

_____, Aurélio Nogueira; BARBOSA, Joel. **Bandas Marciais Escolares de Goiânia: Relações com a vida estudantil e seus integrantes**. In: PESTANA, M. R.; GRANJO, A.; SAGRILLO, D. F.; LORENZO, G. R... (Org.). *Our Music/Our World: Wind Bands and Local Social Life*. 1ed.Lisboa: Editora Colibri, 2020, v. 1, p. 475-494.

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

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de professores**. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

STAINBACK, Susan ; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: PensoArtmed, 2011.

TACUCHIAN, Ricardo. 15 anos de atuação no movimento de bandas civis e escolares do Estado do Rio de Janeiro. In: **Anais do I Seminário de música do Museu da Inconfidência: bandas de música no Brasil, 21 a 23 de agosto de 2008**. Mary Angêla Biason (org.). Ouro Preto: Museu da Inconfidência, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

VIEIRA, Joelson Pontes. **Bandas de Música Militares: *Performance* e Cultura na Cidade de Goiás (1822-1937)**. Dissertação de Mestrado, v. 1. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013.

VIGOTSKI, Levy Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WANG, M. C.; REYNOLDS, M. C.; WALBERG, H. J. (Eds.), (1987). Handbook of special education: Research and practice, Vol. 1, Learner characteristics and adaptive education. Oxford: Pergamon, 388 pp.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE – Cartilha Informativa



“A natureza é diversa e não há coisa
mais genuína no ser humano que a
diversidade. A qualidade mais
humana na natureza é a diversidade.”

Miguel López Melero

Sumário



APRESENTAÇÃO.....	4
1. DOWN: QUE SÍNDROME É ESSA?.....	6
1.1. ASPECTOS GENÉTICOS DA SÍNDROME DE DOWN.....	7
1.2. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.....	12
1.3. CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A SÍNDROME DE DOWN.....	13
2. PSICOMOTRICIDADE.....	15
2.1. CONHECENDO OS ELEMENTOS PSICOMOTORES.....	18
2.2. EXEMPLOS DE APLICABILIDADE DOS ELEMENTOS PSICOMOTORES NA BANDA DE MÚSICA.....	20
3. REFLETINDO SOBRE AS POSSIBILIDADES INCLUSIVAS NA BANDA DE MÚSICA.....	23
3.1. O QUE DIZEM OS AUTORES.....	30
3.2. SUGESTÃO DE ADAPTAÇÃO.....	32
4. LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR.....	35
5. SUGESTÕES DE LITERATURA.....	39
5.1. EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO.....	40
5.2. SÍNDROME DE DOWN.....	42
5.3. INCLUSÃO ESCOLAR.....	43
6. REFERÊNCIAS.....	44



Apresentação



Olá, meu nome é Valentina, e quero lhe dar este presente. Esta Cartilha é fruto de muita pesquisa e estudo. É um Material Didático para Educadores do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, que atuam com o Ensino Musical em Bandas de Música Escolares e tem como objetivo geral ser um instrumento de informação e auxílio no trato de Estudantes com Síndrome de Down (SD), trazendo apontamentos que visam contribuir com as ações docentes enfocadas no desenvolvimento musical e integral destes alunos, contribuindo ainda para que o ambiente escolar seja uma abertura para além da socialização do aluno com síndrome de Down, buscando uma Inclusão em sua maior amplitude.

Use sem limitação!

21 de março

A data, 21 de março, foi escolhida como o Dia Mundial da síndrome de Down pela associação britânica Down Syndrome International (DSI), em consequência de sua grafia, em inglês, que se escreve 3/21, a qual faz alusão à trissomia do 21, condição genética causada pela presença de três cromossomos 21 nas células das pessoas com Down, em vez de dois.

No Brasil, a Lei nº 14.306, de 3 de março de 2022, publicada no Diário Oficial da União – Seção 1 – 4/3/2022, Página 1 (Publicação Original), institui o Dia Nacional da Síndrome de Down, que diz em seu Parágrafo único: Os órgãos públicos responsáveis pela coordenação e implementação de políticas públicas voltadas à pessoa com síndrome de Down são incumbidos de promover a realização e divulgação de eventos que valorizem a pessoa com síndrome de Down na sociedade.



5

1 Down: que Síndrome é essa?



6

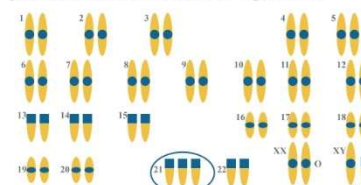
A primeira síndrome associada a uma cromossomopatia, ou seja, uma anormalidade na constituição cromossômica, foi a Síndrome de Down (SD), considerada a principal incidência de deficiência mental por causa genética em todo o mundo. Também conhecida como trissomia 21 ou trissomia simples, por se apresentar mais comumente como um cromossomo extra no par 21, a síndrome de Down recebeu esse nome em homenagem ao médico inglês John Langdon Down, médico pediatra inglês do Hospital John Hopkins em Londres, que entre 1862 e 1866 aprofundou estudos a respeito desse distúrbio genético.

Como consequência desta alteração, neste incremento existente no cromossomo 21 e em suas cópias, origina-se graves distúrbios em toda a composição genética, afetando também outros cromossomos. Este desequilíbrio genético ocasiona modificações nas funções dos órgãos e sistemas e no desenvolvimento em geral, tanto no período pré-natal quanto após o nascimento, e como resultado, surgem características visíveis e diagnosticáveis, algumas congênicas e outras no decorrer de toda a vida. O sistema mais comumente afetado é o sistema nervoso, e dentro dele, o cérebro e cerebelo, e, por este motivo, a maioria das pessoas com SD, apresentam, com grandes variações, deficiência intelectual.

1.1. Aspectos Genéticos da Síndrome de Down

Além da **Trissomia 21** ou trissomia simples, outros tipos de alterações cromossômicas também são detectados nos cariótipos (conjunto de cromossomos de um indivíduo) de pessoas com SD, como a **Translocação** e o **Mosaicismo**. Em qualquer um desses três casos, os distúrbios genéticos sempre ocorrem no cromossomo 21, sendo este o responsável pelas características fenotípicas (características observáveis de um indivíduo) típicas dessa síndrome.

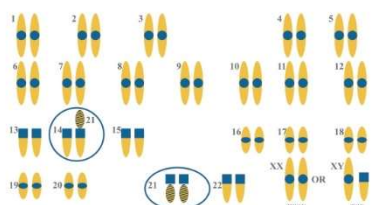
•**TRISSOMIA 21:** quando o cromossomo extra está presente em todas as células do organismo;



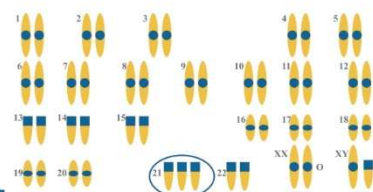
Fonte: Mass General for Children

7

•**TRANSLOCAÇÃO:** geralmente encontrada em 3,5% das pessoas com SD. Neste caso, o sujeito possui o par 21 de cromossomos completo (comum) e mais um pedaço de um terceiro cromossomo 21 que está colado a outro cromossomo de outro par, geralmente no par 14.



•**MOSAICISMO:** ocorre em torno de 1,5% das pessoas com SD. Apenas algumas células apresentam a trissomia 21, ocorrendo algo parecido com um quadro de mosaicos das células.



Fonte: Mass General for Children

8

A síndrome de Down não é uma doença e, sim, uma condição genética da pessoa, e quem a tem, é uma pessoa "com" síndrome de Down e não "portadora" da síndrome de Down, pois não é possível deixar de portá-la em momento algum de sua vida.



9

Atenção!

Um grande e recorrente equívoco do pensamento comum é de que a pessoa com SD é portadora de uma doença. Síndrome de Down não é uma doença! Portanto, em não sendo uma doença, não há uma cura, não há um tratamento medicamentoso.

Consequentemente, precisamos compreender e aceitar essas pessoas como elas são, observando seus direitos, prerrogativas, necessidades de um cidadão comum, assim como reivindicamos os nossos, e, pelo bem comum e pela efetiva prática da inclusão, respeitarmos e preservarmos sua existência enquanto ser social e, acima de tudo, sua dignidade humana.



10

Hummm... mas espere aí: a síndrome de Down é uma deficiência ou uma doença mental??

“Outra questão que possui grande relevância no trato de crianças com SD é que essa síndrome é uma deficiência mental e não uma doença mental. Há uma grande diferença entre estes dois termos e o incorreto uso de um ou de outro pode gerar, muitas vezes, desconfortos entre pessoas e suas famílias que vivem a deficiência em suas realidades do cotidiano.”

Então, vamos ver se compreendeu:

Marque a alternativa correta. Síndrome de Down é:



Uma deficiência mental ou intelectual caracterizada por um rebaixamento cognitivo que traz dificuldades para aprender a realizar tarefas do dia a dia, além de prejuízos na interação com outras pessoas e com o ambiente onde se vive, sendo manifestada comumente antes dos 18 anos de idade.

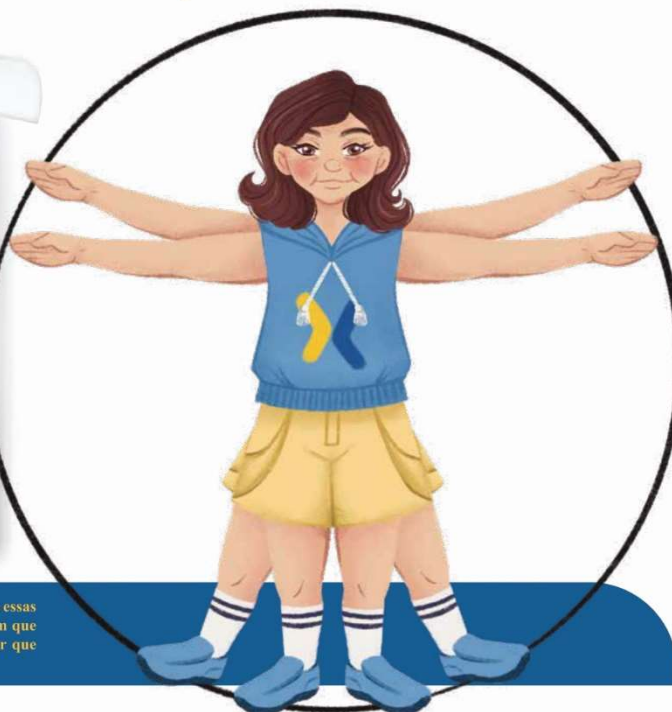


Uma doença mental que se refere às doenças de ordem psiquiátrica resultantes do entrelaçamento de questões psicológicas, afetivas e emocionais, causando alterações de humor e de comportamento que podem comprometer o desempenho da pessoa na sociedade, não apresentando relação direta com o potencial cognitivo. A doença mental pode se manifestar em qualquer pessoa e em qualquer momento da vida.

11

1.2. Características físicas da criança com Síndrome de Down

- ✕ Pregas palpebrais oblíquas para cima;
- ✕ Epicanto (prega cutânea no canto interno do olho);
- ✕ Sinófrisis (união das sobrancelhas);
- ✕ Base nasal plana;
- ✕ Face aplanada;
- ✕ Protusão lingual (língua para fora);
- ✕ Palato ogival alto;
- ✕ Orelhas de implantação baixa;
- ✕ Pavilhão auricular pequeno;
- ✕ Cabelo fino e liso;
- ✕ Clinodactilia do 5º dedo da mão (5º dedo curvo);
- ✕ Braquicefalia (achatamento mais ou menos simétrico de toda a parte de trás da cabeça);
- ✕ Braquidactilia (dedos curtos);
- ✕ Afastamento entre o 1º e 2º dedos dos pés;
- ✕ Pé plano;
- ✕ Prega simiesca (prega palmar única transversal);
- ✕ Hipotonia;
- ✕ Excesso de tecido adiposo no dorso do pescoço;



OBSERVAÇÃO: É importante salientar que nem sempre todas essas características físicas estão presentes na criança com SD e nem que estas características sejam exclusivas da SD, ou seja, pode ser que alguém tenha uma ou mais destas e não tenha a síndrome.

12

1.3. Considerações importantes



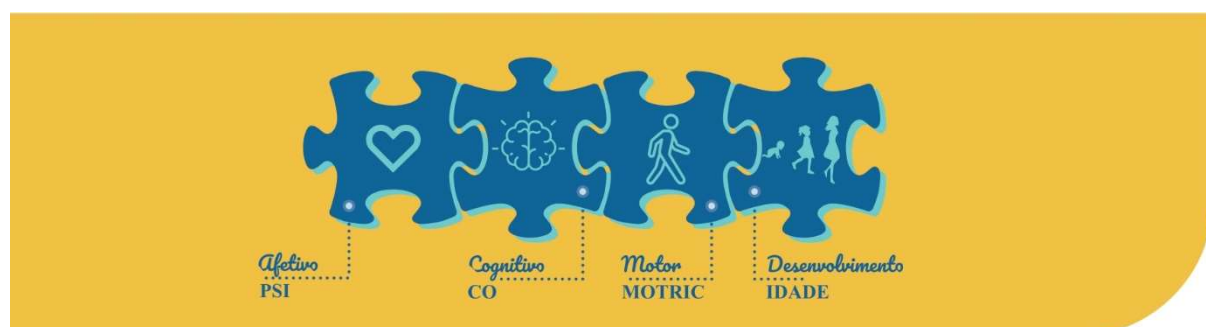
É comum que as crianças com SD apresentem atraso no desenvolvimento neuropsicológico, predominando os défices motores na primeira infância e os défices cognitivos na idade escolar. Entretanto, há diferenças entre cada uma destas crianças em relação aos aspectos gerais do desenvolvimento como na linguagem, motricidade, socialização e habilidades diárias de sua vida.

13

Você sabia?

Tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência das crianças com SD não são dependentes exclusivamente da trissomia cromossômica, mas, também, do restante de seu potencial genético tal como das influências do meio em que a criança está inserida. Por isso é preciso considerar as grandes diferenças existentes entre estas crianças, no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, e que determinarão o comportamento a ser definido como características de cada uma.

14



que é?

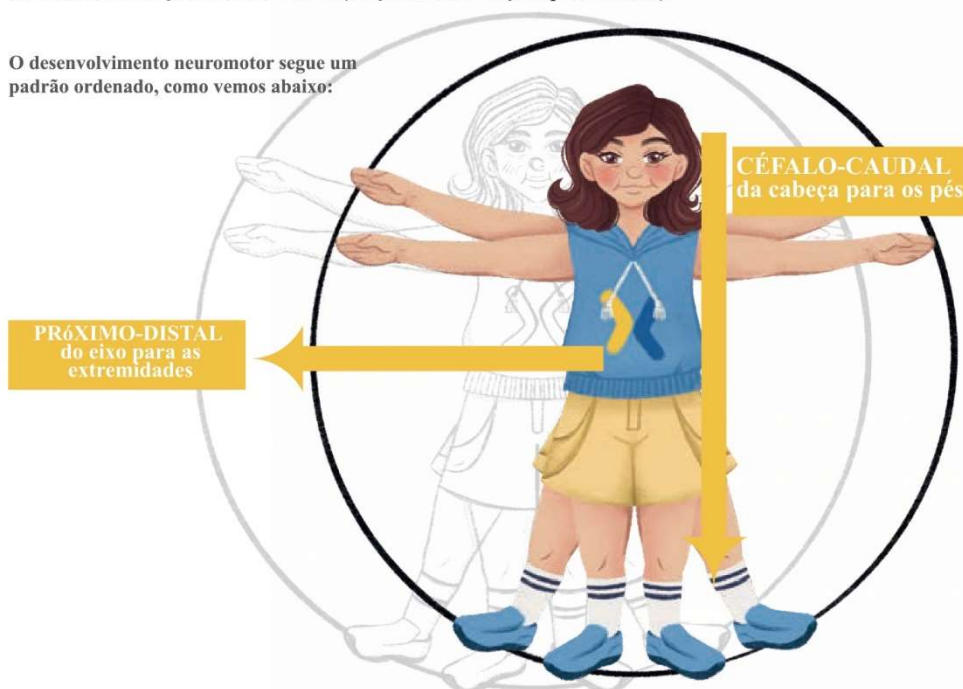
Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.



16

No percorrer de nossas vidas, há etapas que vão sendo cumpridas no que se refere ao desenvolvimento neurológico e, em consequência, ao ganho na aprendizagem, em qualquer área que seja. Sendo assim, passamos inicialmente pela **ATENÇÃO/ESTIMULAÇÃO** (captura das informações por meio de nossos sentidos); posteriormente passamos pelo **PROCESSAMENTO/INTEGRAÇÃO** (das informações capturadas); e por último pela **DECODIFICAÇÃO/RESPOSTA** (reação às informações processadas).

O desenvolvimento neuromotor segue um padrão ordenado, como vemos abaixo:



17

2.1. Conhecendo os elementos psicomotores

Nosso cérebro é dividido em três unidades básicas funcionais ou três grandes blocos (Blocos de Lúria):



1º Bloco

Unidade de Atenção: funções de seleção, discernimento, atenção, vigília, fuga, sexualidade;

2º Bloco

Unidade de Codificação e Processamento: organização integrada dos analisadores visuais, auditivos, tátil-cinestésicos;

3º Bloco

Unidade de Planificação: envolve a formação, a programação e a verificação de condutas, planificação e execução das praxias, funções racionais.

18

Nestes blocos se desenvolvem os elementos psicomotores:

TONICIDADE;
EQUILÍBRIO;
LATERALIDADE;
ESQUEMA E IMAGEM CORPORAL;
ESTRUTURAÇÃO ESPAÇO TEMPORAL e
PERCEPÇÃO.



Tais elementos são muito importantes para o ensino musical, pois ao “executar uma música seja cantando, tocando ou mesmo compreendê-la de maneira aprofundada depende totalmente de fatores psicomotores” (LOURO, 2006)

19



2.2. Exemplos de aplicabilidade dos elementos psicomotores na banda de música

Podemos facilmente ligar cada um destes elementos às atividades teóricas e práticas que integram o processo de Ensino Musical de uma banda de música. Como, por exemplo:

1 TONICIDADE

Tônus de postura, de repouso e de sustentação. Na banda, é o momento em que o estudante com SD irá, geralmente pela primeira vez, pegar em um instrumento musical, sentir o peso, entender qual a forma correta de segurá-lo e manuseá-lo, ajustar seu corpo ao instrumento, seja de sopro ou de percussão, experimentar sensações e situações na relação corpo-instrumento, se expressando e se percebendo no ambiente musical da banda.

2 EQUILÍBRIO

Divide-se em dois tipos: Estático, como ficar em pé ou nas pontas dos pés; Dinâmico, movimentos locomotores como andar e marchar. Momento do ensaio de marcha da banda, quando, possivelmente, o estudante com SD estará com seu instrumento em seu corpo, como por exemplo o bombo ou a caixa com colete, e este empreenderá esforços para desenvolver seu equilíbrio corporal na marcha, superando limites neste aspecto, se existirem, e participando ativamente desta atividade da banda, sempre com uma atenção especial do professor de naipe ou do maestro.

3 LATERALIDADE

Divide o corpo em duas partes, consciência de direção (direita/esquerda). Na percussão da banda, por exemplo, ao estudante com SD tocar o bombo ou caixa com duas baquetas, usando toques alternados entre a mão direita e a mão esquerda, conforme orientado pelo professor ou, em alguns casos, conforme descrito em partituras ou métodos não convencionais (mais indicados para a musicalização do estudante com SD) ou até mesmo os convencionais. Outro exemplo de aplicabilidade consciente da lateralidade pode ser encontrado na marcha, onde é preciso que o estudante bata o pé direito junto com a marcação do passo, geralmente com o toque do bombo ou caixa.

20

4 ESQUEMA E IMAGEM CORPORAL

Se desenvolvem através da noção do Eu. Esquema representa a conscientização e percepção corporal, saber nomear as partes do corpo e evolui com a exploração, imitação e vivência; Imagem é a figuração mental que temos do nosso corpo, como ele se apresenta para nós. Nesse sentido, este elemento pode ser de fato desenvolvido na Linha de Frente da banda (quando houver) quando da participação do estudante com SD neste grupo, sendo uma excelente forma de abordagem dos aspectos corporais. As coreografias ensaiadas pelo Corpo Coreográfico exigem uma ampla consciência do corpo, com movimentos dos membros superiores em perfeita harmonia com os membros inferiores, num elaborado jogo rítmico-corporal e consonância com as músicas tocadas pela banda, onde, pela percepção e imitação, por exemplo, o estudante com SD permeia por suas possibilidades enquanto sujeito consciente de seu corpo, de seu espaço e de seu pertencimento naquele grupo.

5 ESTRUTURAÇÃO ESPAÇO TEMPORAL

Desenvolvimento da atenção seletiva, coordenação espaço-corpo, espaço interno subjetivo, consciência de duração (longo/curto), noção de tempo (lento/rápido). Este elemento pode ser constantemente requisitado ao estudante com SD e desenvolvido nas atividades teóricas da banda por meio do ensino da leitura musical, seja pela escrita não convencional ou pela escrita convencional, nesta primeira, podendo-se utilizar, por exemplo, fichas de altura (♩ / ♪ / ♫) e fichas de duração (● / — / ●●) descritas no livro de Louro (2006, p. 114-116) para se trabalhar a noção espacial por meio da altura do som e a noção temporal por meio da duração do som, utilizando qualquer instrumento de sopro para entoação destes sons.

6 PERCEPÇÃO

Integra a praxia global (movimentos organizados que realizamos para executar um plano ou alcançar um objetivo), planificação motora e integração rítmica. Trabalhar a improvisação com o estudante com SD na banda seguramente abordará este elemento psicomotor. A criatividade exigida no momento da atividade de improvisação, seja ela rítmica, melódica ou ambas, pode desenvolver a praxia global no momento em que o estudante organiza seus pensamentos e movimentos a fim de elaborar mentalmente o planejamento motor para concretizar sua criação por meios dos sons produzidos ao tocar seu instrumento.

21

A estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo de aprendizagem da criança. Essa estrutura pode auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis inaptações.

No contexto do Ensino Musical, os fatores psicomotores estão totalmente ligados aos elementos musicais, quer seja cantando, tocando ou apreciando uma música, e, se estes fatores não estiverem bem estruturados no indivíduo, muitas limitações podem se manifestar. Portanto, é de grande importância que o professor da banda de música conheça o conceito de psicomotricidade, seus elementos e sua aplicabilidade, para que possa elaborar estratégias a fim de desenvolver com o aluno com SD a conscientização de seu corpo, proporcionando ganhos psicomotores que consequentemente retornarão como aspectos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem instrumental e musical em uma banda.

22



3



*Refletindo sobre as
possibilidades inclusivas na
Banda de Música*

23



Em linhas gerais, a educação musical tem por objetivo, além de instigar reflexões críticas histórica, social e culturais, desenvolver a receptividade e sensibilidade do aluno aos fenômenos do som, e a música, enquanto sistematização desses fenômenos, ao ser internalizada pelo indivíduo, pode construir um conjunto de aspectos nos campos da expressão, comunicação e emoção capaz de provocar modificações significativas na mente e corpo que podem desenvolver no aluno a capacidade de assimilar a linguagem musical e expressar-se através dela, o que, por si só, se caracteriza como uma importante ferramenta para a inclusão no campo da escola.

Na Inclusão Escolar, a melhor maneira de se educar o aluno com deficiência é em salas regulares, em qualquer disciplina, como por exemplo a Banda de Música, juntamente com todos os outros estudantes, buscando soluções conjuntas às dificuldades de ensino e aprendizagem, em seus diversos contextos: família, escola, sociedade. É importante que o professor saiba o que o aluno deve aprender e como se deve ensinar, mas tão importante quanto é saber como esse aluno deve aprender, pois a educação musical deve sempre favorecer as singularidades e os interesses dos sujeitos envolvidos, dentre outros aspectos, tanto em aulas individuais quanto coletivas.

24

Um dos principais fatores que compõem o processo do aprendizado é o fator social. Os processos de ensino-aprendizagem se tornam bem mais interessantes quando abordados de forma cooperativa e solidária, nunca nos aspectos individuais e nem competitivos, pois assim configuram o ambiente educacional num espaço de investigação, de construção, de transformação e de convivência. Assim sendo, é de grande importância que o estudante com SD dentro da banda de música esteja junto com os demais alunos, principalmente nas aulas práticas de instrumentos musicais, manuseando e tocando seu instrumento em grupo, experimentando de várias formas e à sua maneira como tocá-lo, e pelo ambiente coletivo, assimilando com os demais colegas essa prática musical.

É importante que o professor tenha cuidado para não enxergar ou mesmo objetivar suas práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência apenas no intuito de um processo de reabilitação, apenas para sua inclusão social. Tal prática pode suprimir o verdadeiro potencial artístico desse estudante, colocando-o injustamente num nível inferior da sua real capacidade de realização. Além disso, é primordial que a escola se adapte a todas as crianças com deficiência que nela estão matriculadas, em vez de esperar que estes alunos se ajustem a ela. Nesse sentido, Pacheco afirma que:

As práticas pedagógicas numa escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (Pacheco et al, 2007)

25

Professor, ter conhecimentos mais aprofundados a respeito de seus alunos com Síndrome de Down o ajudará numa maior e melhor adequação de suas propostas de ensino e consequentemente de suas práticas pedagógicas, lhe proporcionando maior segurança para promover o desenvolvimento destes estudantes. Para tanto, além dos apontamentos sobre a psicomotricidade e sua aplicabilidade na banda de música, apresentados no capítulo anterior, sugerimos mais algumas ações com estes alunos:



26





Quebrar antigos paradigmas e barreiras atitudinais, como: estigma (sinais corporais), generalização e supervalorização, infantilização e sexualidade, referentes às pessoas com deficiência;

Desenvolver o interesse e o hábito por leituras sobre a SD, se apropriando de conhecimentos a respeito da deficiência de seus alunos (no último capítulo desta cartilha você encontrará sugestões de leitura);

Procurar estabelecer uma rotina de ensino em sua banda, seguindo uma sequência lógica das atividades (acolhida, aquecimento, atividade rítmica, respiração, marcha e um feedback por parte do aluno desta sequência, por exemplo), estimulando assim em seu aluno com SD uma organização neurológica, otimizando assim sua memória, sua capacidade de sequencição de elementos e sua capacidade de associação e abstração;

Praticar uma observação aprofundada, com estreita atenção, destes alunos com SD no dia a dia de suas atividades na banda de música, numa interação de afeto e respeito, sempre atento às necessidades individuais e principalmente aos aspectos que sinalizem possibilidades no desenvolvimento de quaisquer área dentro do aprendizagem musical, seja no tocar um instrumento, na troca de experiências com os outros integrantes da banda, no solfejo, na percepção rítmica, na criação/composição, ou mesmo num momento de descontração etc.;

Compreender a dificuldade central do aluno e montar sua estratégia didático-pedagógica à luz desta compreensão;

27

ABC DOWN GHI

Outra importante ação no intuito de se investigar de forma mais aprofundada estes estudantes, além de promover o diálogo com a família, demais professores, grupo gestor e outros profissionais que os atendam dentro ou fora da escola, por meio de conversas e/ou entrevistas, é a aplicação do questionário de Anamnese (exemplo na página seguinte), que tem por finalidade obter informações essenciais sobre o aluno relacionadas à sua saúde, histórico clínico, hábitos e vivências musicais, extraindo detalhes, pontos a serem observados de maneira mais minuciosa, para elaboração de estratégias didático-pedagógicas mais eficazes no ensino musical destes alunos.

28

ANAMNESE DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Informações Pessoais

Nome do(a) aluno(a): _____
 Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino
 Nome do(a) responsável: _____
 Telefone do(a) responsável: () _____
 E-mail: _____
 Endereço residencial: _____

Informações sobre saúde:

Apresenta cardiopatia? () Sim () Não.
 Já realizou cirurgia cardíaca? () Sim () Não.
 Alguma deficiência/doença além da SD? () Sim () Não.
 Em caso afirmativo, descreva: _____

Toma medicamentos? () Sim () Não.
 Em caso afirmativo, quais e qual a prescrição? _____

Tem crises convulsivas? () Sim () Não.
 Em caso afirmativo, descreva o tipo e com que frequência: _____

Pode praticar atividades em marcha com a banda? () Sim () Não.
 Em caso negativo, por qual motivo? _____

Informações sobre condições físicas e cognitivas

Descreva sobre os limites (dificuldades) físicos e cognitivos que mais se destacam, como, por exemplo, dificuldades no andar, na pegada (pinça), na fala etc.: _____

Descreva sobre as possibilidades (facilidades) físicas e cognitivas que mais se destacam, como, por exemplo, fala, coordenação motora, interação etc.: _____

VIVÊNCIAS/EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

Toca ou já tocou algum instrumento musical? () Sim () Não.
 Se sim, qual? _____

Já teve aulas de música anteriormente? () Sim () Não. Se sim, onde e quando? _____

Gosta de ouvir música em casa? () Sim () Não.
 Se sim, com que frequência e quais estilos? _____

Possui algum instrumento musical em casa? () Sim () Não.
 Se sim, qual? _____

Faz ou já fez Musicoterapia? () Sim () Não.
 Se sim, onde, qual o nome e contato do profissional musicoterapeuta? _____

Assinaturas:

Aluno (quando possível): _____
 Responsável: _____
 Professor(a): _____
 Local e data: _____

29

3.1. *O que dizem os autores*

O Professor deve ter em mente que o aluno com SD, geralmente, possa se interessar pelas aulas da banda, a princípio, além do lúdico, para aprender a tocar um instrumento e dele ouvir sua melodias preferidas, desconsiderando, no início, a aprendizagem prévia a este estágio. Dessa forma, é preciso se questionar: “Como tornar fluente o processo de tocar um instrumento sem os excessos de pré-requisitos a que fomos submetidos: que devemos aprender a ler e a escrever música antes de tocar qualquer coisa, como se aprendêssemos a ler antes de falar?”

(Regina Márcia Simão Santos, 2012).

30

“Para se chegar a uma resposta a esse questionamento, o professor deve primeiro refletir sobre suas estratégias de ensino. Empregar apenas uma estratégia pode ser um grave erro, pois procedimentos lineares, sequenciais, podem ser ineficazes ante as circunstâncias que demandam a inclusão escolar. Para se alcançar as mudanças e transformações necessárias na educação inclusiva é preciso que professores coloquem em prática outras metodologias além daquelas repetidamente utilizadas em suas salas de aula”

(Maria Trench de Oliveira Fonterrada, 2008)

Refletir sobre as práticas pedagógicas na educação musical com vistas ao processo do desenvolvimento humano é se conscientizar que o espírito pedagógico é “flexível e comunicativo, isto é, mutável e adaptável às circunstâncias”

(Viviane dos Santos Louro, 2006)

“É importante que os educadores identifiquem o potencial de cada aluno e as necessidades de adaptações de materiais, estratégias, procedimentos etc., com o objetivo de promover a aprendizagem musical de forma mais ampla e significativa”

(Lisbeth Soares, 2020)

31

Sugestão de Adaptação



Em relação à prática de instrumentos de sopro pelos estudantes com SD, trazemos como alternativa o instrumento Escaleta, pois é preciso ponderar a questão da hipodontia (número de dentes menor que o natural em sua arcada dentária) e da protusão lingual (língua projetada levemente para fora da sua boca), que eventualmente possam ser características presentes nestes alunos. Tais condições, ligadas diretamente a boca, podem dificultar o desenvolvimento destes no que se refere a prática de algum instrumento de sopro, tanto da família dos metais quanto das madeiras, pois essas especificidades podem desfavorecer uma correta formação da embocadura necessária para se tocá-los.

3.2.

32





A utilização de cores pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar a aprendizagem de crianças com síndrome de Down. As cores podem ser usadas para facilitar a associação entre objetos e suas funções, ajudar a identificar padrões e organizar informações de forma visualmente atraente. Por exemplo, colorir as teclas da escaleta com cores diferentes, como ilustrado pela imagem ao lado, pode ajudar o aluno com SD a identificar as notas musicais e a memorizar sua posição. Esta estratégia poderá possibilitar que este aluno toque uma melodia escrita apenas com o nome das notas musicais, se utilizando também de notas coloridas (exemplo a seguir) elaborada pelo professor a partir do repertório da banda, com as partes/vozes definidas pelo maestro.

* Vale ressaltar que a leitura de uma partitura musical, convencional ou não, embora seja uma habilidade importante na prática musical, não é essencial para o aprendizado musical. O importante é encontrar um método de aprendizado musical que se adapte às necessidades individuais de cada aluno.

** É importante lembrar que cada pessoa é única e pode responder de forma diferente a essas estratégias de aprendizagem.

33

Nona Sinfonia de Beethoven



MI	MI	FA	SOL	SOL	FA	MI	RE	DO	DO	RE	MI	MI	RE	RE		
MI	MI	FA	SOL	SOL	FA	MI	RE	DO	DO	RE	MI	RE	DO	DO		
RE	RE	MI	DÓ	RE	MI	FA	MI	DO	RE	MI	FA	MI	RE	DO	RE	SOL
MI	MI	FA	SOL	SOL	FA	MI	RE	DO	DO	RE	MI	RE	DO	DO		

34

4 Legislação sobre inclusão escolar

Historicamente, a percepção social da deficiência sofreu um lento e gradativo desenvolvimento, variando os conceitos e tratamentos diversos e os valores éticos e culturais de cada povo ou nação. No contexto educacional da deficiência, passou-se de uma educação restrita praticada em instituições que se diziam especializadas até chegar em referencial de inclusão, que possui em sua base a igualdade de direitos, nos âmbitos pedagógico e social (LOURO,

Atualmente, o sistema educacional brasileiro tem enfrentado grandes dificuldades para lidar e solucionar a questão da garantia da aplicação das leis já existentes, dentre elas, da escola com qualidade para todos, sendo inquestionável que a inclusão seja ainda mais combustível nesta fogueira de desafios e enfrentamentos.



35

Discorrer sobre os direitos das pessoas com síndrome de Down nos leva a referenciar uma gama de direitos garantidos às pessoas em geral e às pessoas com qualquer outra deficiência, num arcabouço de dispositivos legais, desde a nossa Constituição Federal às convenções internacionais, como a ONU, por exemplo. Posto isto, para facilitar a leitura deste capítulo, tornando-a mais didática e eficaz, trataremos de elencar os direitos da criança com SD que tratam do campo educacional, dispositivos legais que visam a promoção da inclusão escolar.

Em seu Art. 27, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 diz que “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”. Dentre as garantias legais desta lei, de forma sintética, destacamos em seu Capítulo IV, Art. 28:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; Disponível em:



Disponível aqui!



36

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Dentre os demais pontos, em relação à inclusão, destaca-se:

Título I Art. 3º. I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Título III Art. 4º. III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

Capítulo V – todo este capítulo é destinado à Educação Especial. O Art. 58 entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Disponível em:



Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências: Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed), em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I – garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II – garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Disponível aqui!



37

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências: Este decreto trata em seus 11 artigos sobre novos dispositivos legais que ampliam a implementação e a prática da educação especial e do atendimento educacional especializado.

Disponível em:



38



5

Sugestões de literatura

Grande parte do teor desta cartilha foi elaborada a partir de conteúdos encontrados por meio de pesquisa bibliográfica com os descritores: **Educação Musical e Síndrome de Down**, **Música e Síndrome de Down** e **Educação Musical e Inclusão**.

Neste levantamento, foi constatado que há uma pequena quantidade de material sobre estes temas, porém, dentre o escasso trabalho encontrado, destacam-se importantes autores/pesquisadores que contribuem demasiadamente para o desenvolvimento e a prática da educação musical inclusiva, com destaque para as Professoras Viviane dos Santos Louro e Lisbeth Soares.



39

A seguir, sugestões de literatura destas e de outros autores, além

5.1 Educação Musical e Inclusão

40

de literatura sobre a síndrome de Down e Inclusão Escolar, para que sejam luz em sua trajetória de ensino.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. Arte e Responsabilidade Social: Inclusão pelo teatro e pela música. Santo André: TDT Artes, 2009. LOURO, Viviane dos Santos. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência. São Paulo: Ediotá Som, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos (Org.). Música e inclusão: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016. SOARES, Lisbeth. Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SOARES, Lisbeth. Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SOARES, Lisbeth. Educação musical para todos e para cada um: reflexões sobre a educação inclusiva. Revista Educação: Dossiê Educação Musical, Batatais, v. 6, n. 2, p. 181-191, jul./dez. 2016. Disponível em *

SOARES, Lisbeth. Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em **



(*)



(**)



41

ALVES, Fátima. Para entender síndrome de down. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; DUARTE, Edison (Org.). Síndrome de down: informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009.

PUESCHEL, Siegfried M. (Org.). Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 4. ed. Campinas: I16 Papirus, 1993.

SANTOS, Priscila Fernandes de Oliveira. A educação musical e a Síndrome de Down. In: XVII Encontro Nacional da ABEM. Diversidade Musical e Compromisso Social: O Papel da Educação Musical. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 08 a 11 de outubro de 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). Síndrome de Down. 2. ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 1999

5.2 Síndrome de Down

42

5.3 Inclusão Escolar

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; SANTOS, M. C. D.; FIGUEIREDO, R. V. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva*. Brasília: UFC/MEC, 2010.

MELERO, Miguel López. *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. San Sebastián de los Reyes: MORATA, 2018.

PIMENTEL, Susana Couto. *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

STAINBACK, Susan ; STAINBACK, William. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. *Inclusão escolar de crianças com síndrome de down*. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

43

Referências:

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. *Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

_____. Viviane dos Santos. *Arte e Responsabilidade Social: Inclusão pelo teatro e pela música*. Santo André: TDT Artes, 2009.

_____. Viviane dos Santos. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Ediot Som, 2012.

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

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MELERO, Miguel López. *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. San Sebastián de los Reyes: MORATA, 2018.

PIMENTEL, Susana Couto. *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 294 p.

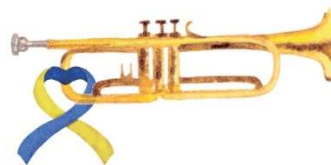
SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). *Síndrome de Down*. 2. ed. São Paulo: Memnon; Mackenzie, 1999.

SOARES, Lisbeth. *Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical*. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SANTOS, Priscila Fernandes de Oliveira. *A educação musical e a Síndrome de Down*. In: XVII Encontro Nacional da ABEM. *Diversidade Musical e Compromisso Social: O Papel da Educação Musical*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 08 a 11 de outubro de 2008.

44

Descrição Técnica do Produto



Produto: Material Didático

Origem: Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES do Instituto Federal de Goiás – IFG – Campus Aparecida de Goiânia.

Título: “INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: PROPOSTA DE CARTILHA INFORMATIVA PARA BANDAS DE MÚSICA ESCOLARES”.

Nível de ensino a que se destina o produto: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, regular e integral.
Público-alvo: Professores que atuam em bandas de música escolares no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, regular e integral.

Área do conhecimento: Ensino

Categoria: Formação de Professores

Finalidade: Fornecer orientações aos professores de bandas de música escolares quanto ao trato de estudantes

com Síndrome de Down, colaborando assim para o desenvolvimento da inclusão escolar

Avaliação do produto: Banca examinadora do PROFARTES – IFG

Disponibilidade: É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Venda proibida. Distribuição gratuita.

Idioma: Língua Portuguesa

Cidade: Goiânia – Goiás
País: Brasil

Ilustração: Marcella Andrade

Projeto Gráfico e Diagramação: Jakeline Mendes Villela
Wesley Neres

MAXWELL HERCÍLIO MARTINS DO AMARAL
ORIENTADOR: CRISTIANO APARECIDO DA COSTA



Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

Inclusão de estudantes com Síndrome de Down em bandas de música escolares

Uma proposta para Educação Inclusiva