

## O PROCESSO INCLUSIVO DE UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN: A ARTES COMO FACILITADOR

THE INCLUSIVE PROCESS OF A STUDENT WITH DOWN SYNDROME: ARTES AS A FACILITATOR

Evandro Carvalho de Menezes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo relata e analisa experiências realizadas durante aulas de Arte/Música em um colégio de aplicação da rede federal de ensino. O estudo tem como objetivo descrever e analisar práticas pedagógicas inclusivas, envolvendo um estudante do quarto ano do ensino fundamental. A abordagem metodológica se deu pelo paradigma qualitativo, com dados coletados a partir das atividades realizadas no cotidiano da sala de aula, com participação ativa do pesquisador como professor da turma. Em meio a referenciais teóricos da educação e específicos da educação musical, o estudo teve como referência a metáfora “A gota de óleo e o copo d’água” (CIAVATTA, 2012). Os resultados indicam a relevância da adoção de abordagens pedagógicas flexíveis e sensíveis às singularidades de cada estudante nos processos inclusivos. As conclusões ressaltam que o processo de inclusão, para além da garantia de presença, deve assegurar que o estudante afete e seja afetado pelo ambiente, promovendo efetiva interação e pertencimento.

**Palavras-chave:** Educação Especial e Inclusiva; Educação Musical; Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** This study reports and analyzes experiences conducted during Art/Music classes at a federal network school. The study aims to describe and analyze inclusive pedagogical practices involving a fourth-grade elementary school student. The methodological approach followed the qualitative paradigm, with data collected from activities carried out in the daily classroom environment, with active participation of the researcher as the class teacher. Amid theoretical references from education and specifically from music education, the study drew upon the metaphor "The drop of oil and the glass of water" (CIAVATTA, 2012). The results indicate the relevance of adopting flexible and sensitive pedagogical approaches tailored to the singularities of each student in inclusive processes. The conclusions highlight that the inclusion process, beyond ensuring presence, must ensure that the student affects and is affected by the environment, promoting effective interaction and sense of belonging.

**Keywords:** Special and Inclusive Education; Music Education; Elementary Education.

### INTRODUÇÃO

Este estudo relata e analisa experiências realizadas durante aulas de Arte no Centro Pedagógico (CP), da Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O Centro Pedagógico é um colégio de aplicação e oferta ensino fundamental do 1º ao 9º ano, estruturado em três ciclos de formação humana, com três anos de duração cada. As aulas da disciplina Arte são ofertadas em todos os anos escolares, organizadas em cinco linguagens artísticas: Artes Visuais,

---

<sup>1</sup>Evandro Carvalho de Menezes, Doutor em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), evandrocpufmg@gmail.com

Audiovisual, Dança, Música e Teatro, e ainda em um espaço interdisciplinar, denominado como Artes Integradas. Em todos os anos as crianças e adolescentes têm a oportunidade de frequentar aulas de duas diferentes linguagens, uma a cada semestre. Para tanto, as turmas são divididas de forma que, enquanto uma metade frequenta aulas de uma linguagem em um semestre, a outra frequenta de outra, com inversão das metades no meio do ano. As aulas ocorrem em salas especializadas, adequadas a cada uma das linguagens.

O foco deste estudo está no processo de inclusão de uma criança, de nome Raul<sup>2</sup>, na ocasião com nove anos de idade, diagnosticada com Síndrome de Down, Distúrbio Desafiador e de Oposição e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. As experiências ocorreram durante o primeiro semestre de 2023, quando a criança cursava aulas de Música no quarto ano do ensino fundamental.

A turma de Arte da qual o estudante participava era composta por onze crianças e possuía um perfil bastante desafiador, uma vez que vinha de um processo, desde anos anteriores, de prevalência de diversos conflitos entre os estudantes, que se manifestavam em todas as disciplinas, demandando constantemente criação de estratégias por toda a equipe docente e técnica da escola. Apesar de ser uma turma de quarto ano, era o segundo ano de interação presencial das crianças, uma vez que os dois primeiros se deram virtualmente, durante o período de isolamento imposto pela pandemia da Covid-19. Era perceptível que isso interferia significativamente nos processos de ensino e aprendizagem e de construção de uma convivência harmoniosa entre os estudantes.

Em meio a este contexto, a inclusão do estudante Raul e sua participação nas aulas e atividades apresentava-se como um desafio adicional, uma vez que, por suas características, recorrentemente apresentava-se resistente à participação, agressivo com colegas, monitores e até docentes. Na prática, Raul permanecia mais tempo fora do que dentro da sala de aula durante os horários da maior parte das disciplinas. Nas ocasiões em que estava fora da sala, era constantemente acompanhado por monitores. As participações mais constantes eram nas aulas de Educação Física, que ocorriam em ambiente abertos, e Arte.

Nas aulas de Arte os desafios evidenciaram-se logo no início do semestre. Em meio aos constantes conflitos da turma, Raul desafiava os colegas, monitores e a mim mesmo como docente, querendo que prevalecesse seus interesses e desejos. Isso se dava em diversos momentos, tais como rodas de conversa, brincadeiras ou práticas musicais coletivas. Suas estratégias envolviam reter para si mesmo objetos, materiais ou instrumentos de uso coletivo, gritar, chorar, agredir ou até mesmo simplesmente sair da sala. Um dificultador ainda maior era o fato de o estudante possuir uma grande dificuldade em se expressar por meio da fala, uma vez que não conseguia pronunciar corretamente as palavras, tornando quase impossível a compreensão do que ele desejava dizer.

Em meio a tudo isso, foi preciso que, em parceria com monitores e estagiários que acompanhavam as aulas, iniciássemos um ciclo de experiências de estratégias que, aula após aula, eram testadas e avaliadas. Este estudo apresenta três delas, avaliando os desdobramentos no sentido da efetiva inclusão do estudante.

---

<sup>2</sup> Nome fictício para preservação da identidade do estudante.

## Pressupostos metodológicos

Bresler (2000) destaca a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo como uma característica fundamental da pesquisa qualitativa. No contexto em que o pesquisador desempenhou um duplo papel, tanto como professor de Música da turma quanto como investigador, a adoção do paradigma qualitativo abriu caminho para uma interpretação baseada em uma "noção construtivista da realidade" (BRESLER, 2000, p. 6).

A autora (BRESLER, 2000, p. 6) sugere diversas abordagens que o pesquisador pode adotar na pesquisa qualitativa, incluindo uma participação "marginal" como assistente, uma participação mais ampla "como a de um professor investigando em sua própria sala de aula", ou mesmo como consultor, capacitando outros professores em suas funções. Neste caso específico, o pesquisador desempenhou principalmente o papel de professor investigador, mas também atuou como formador, pois as atividades envolveram a constante, ativa e reflexiva participação de estagiários e monitores provenientes de cursos de Licenciatura da UFMG. Na ocasião, contamos com o suporte de uma docente da escola, da área da Educação Especial e Inclusiva, que, apesar de haver participado apenas de uma das aulas, apresentou-se sempre disponível para escutas e orientações por meio de conversas. Além disso, essa professora orientava semanalmente monitores que acompanhavam o estudante.

## A GOTA DE ÓLEO E O COPO D'ÁGUA

O ponto a partir do qual passamos a estruturar todas as propostas foi considerar que compreender as especificidades da turma, do estudante Raul e as possibilidades de interação harmoniosa entre todos nós deveria ser mais importante que predeterminar quais conteúdos ou habilidades seriam alcançados. Na prática, sem compreender e encarar isso, qualquer atividade tornar-se-ia inviável.

O caso da turma era mais específico, uma vez que envolvia questões mais gerais de convivência, maturidade e compreensão dos processos de escolarização por parte dos alunos. No caso do estudante Raul, para além das características típicas relacionadas às síndromes para as quais possui diagnóstico, nossa tarefa era compreendê-lo como uma criança que nos provocava constantemente como escola, por não se enquadrar ao ambiente convencional de aprendizagem.

Raul é uma criança carinhosa, cheia de energia, que gosta de, à sua maneira lúdica, explorar os diversos espaços e ambientes da escola, correlacionando-os aos seus próprios interesses. Com essa postura, a criança nos instigava a questionar constantemente nossa organização institucional e pedagógica, e, ao mesmo tempo, a buscar alternativas para incluí-lo e integrá-lo a um ambiente que demanda alguma organização de rotina, preservando ou minimizando ao máximo agressões às suas singularidades. Vale ressaltar que a ênfase neste estudo é em relação ao estudante Raul. No entanto, foi preciso também compreender toda a turma como um grupo composto por diversas singularidades, aqui não especificadas, porém percebidas, encarando de forma mais ampla o processo de inclusão.

A fim de incrementar as reflexões aqui apresentadas, estabeleço neste estudo uma correlação com as de outro educador musical, o professor Lucas Ciavatta. Ciavatta concebeu um relevante referencial metodológico para o ensino de Música, apresentado mais detalhadamente em seu livro: “O Passo, um passo sobre as bases de ritmo e som” (CIAVATTA, 2009). Na obra, o autor apresenta dois princípios que fundamentam sua proposta, quais sejam: a inclusão e a autonomia. Durante as aulas para a turma do quatro ano, da qual fazia parte o estudante Raul, não lançamos mão exatamente das propostas apresentadas pelo autor em “O Passo”. No entanto, uma metáfora por ele apresentada em texto que integra outra obra, intitulado “A gota de óleo e o copo d’água” (CIAVATTA, 2012, p.178) nos inspira a refletir sobre a experiência de inclusão por nós vivenciada, considerando alguns dos princípios apresentados pelo autor.

A metáfora utilizada por Ciavatta (2012, p.178) para refletir sobre a inclusão em aulas de Música parte de um objetivo inicial, que ele descreve como sendo “incluir uma gota de óleo em um copo d’água”. Segundo ele, o que inicialmente parecia uma tarefa simples, tornou-se um incômodo, quando percebeu “que a gota permanecia na superfície, ela não se misturava”. O autor parte de um questionamento acerca do entendimento do que seja incluir. Em sua visão, a partir da metáfora que constrói pelas possibilidades de mistura entre esses dois líquidos, “só estamos de fato incluídos num determinado fazer musical quando somos afetados por ele e, principalmente, quando o afetamos”. Nesse sentido, nossa inclusão só é real por meio da efetiva interferência, do fazer diferença. A simples presença, segundo o autor, não é garantia de inclusão, sendo fundamental que a ela esteja aliada “uma ação e que ela seja significativa para o grupo, que ela interfira, positiva ou negativamente, no resultado do grupo”. Segue afirmando que “o ideal é que ela seja positiva, pois esta interferência será cada vez mais desejada”, possibilitando maior sentimento de pertencimento. No entanto, ressalta que, “mesmo quando ela for negativa, o importante é que seremos notados, e isso pode abrir uma excelente oportunidade para que sejamos ajudados e possamos passar a interferir positivamente” (CIAVATTA, 2012, p.178).

#### ABRINDO POSSIBILIDADES DE FALA E ESCUTA

A partir das considerações acima, o nosso primeiro desafio foi garantir a presença do estudante Raul durante o maior tempo possível dentro da sala de Música. Conforme já dito, a criança passava a maior parte do tempo escolar fora da sala de aula, acompanhada por monitores. Incentivar e garantir a sua presença durante as aulas de Música significava também lidar com as constantes interferências que o mesmo realizava no coletivo. A questão então seria como transformar as interferências negativas em positivas. Nesse sentido, uma estratégia foi procurar valorizar as positivas, em especial a curiosidade de exploração e interação lúdica entre os estudantes, incluindo o Raul.

Todas as aulas de Música eram iniciadas a partir de uma roda. Essa estratégia tinha como objetivo reunir as crianças, criar um ambiente apropriado de concentração para que fossem os feitos os combinados para as atividades do dia, bem como proporcionar uma experiência de coletividade inclusiva, na qual todos os presentes poderiam ver e ser visto pelos colegas, com iguais oportunidades de manifestar suas ideias, opiniões e propostas.

O educador Tião Rocha esclarece que, na roda “todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma ideia que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso”. Partindo do princípio de que são as pessoas, com “seus saberes, fazeres e querer”, a matéria prima dos processos de aprendizagem, o autor destaca que esta pedagogia “privilegia o diálogo e a não exclusão” (ROCHA, S/D). O diálogo, segundo Freire (2011, p.109) “é uma exigência existencial”, o “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos”. Para o autor (FREIRE, 2011, p.108-110), as transformações sociais e individuais se dão pelo “pronunciar o mundo”, um “ato de criação e recriação” que se impõe pelo diálogo. Brandão (2010, p.69) esclarece que o “círculo de cultura” freiriano propunha a disposição de pessoas em rodas nas quais ninguém deveria ocupar um lugar proeminente e a construção do saber solidário se estabeleceria pelo diálogo, no qual cada um ensina-e-aprende.

A primeira interferência promovida pela participação do estudante Raul se dava logo na roda inicial. A criança apresentava um enorme desejo de se expressar, fazia isso diversas vezes durante a roda e com algumas falas extensas, porém com pouquíssima possibilidade de compreensão pelos demais presentes. Essa situação gerava sentimentos de constrangimento e impaciência, em especial entre as outras crianças, que o interrompiam ou zombavam de suas falas, criando climas de alvoroço, tensões e desconcentração.

A partir dessas ocorrências, estabelecemos um combinado de que todos teriam oportunidade de fala. Se as falas do Raul eram difíceis de ser compreendidas, isso não deveria tornar menos importante seu direito de se pronunciar. Caberia, assim, a todos nós tentar compreender minimamente o que ele dizia. Adotamos uma estratégia de, ao final de suas falas, construirmos uma compreensão coletiva, perguntando o que cada um havia compreendido e tentando, a partir de fragmentos de compreensão, entender alguma coisa. Por vezes perguntávamos ao Raul se era isso que ele quis dizer. Por vezes ele respondia que sim, por outras, que não, e começava a falar tudo novamente. Em algumas ocasiões, optamos por entender apenas algumas palavras, que ele confirmava e se dava por satisfeito.

Em uma dessas ocasiões Raul falava por um longo período coisas que ninguém conseguia compreender e fazia gestos com as mãos. Uma das crianças disse que ele parecia estar cantando. Observando que parecia mesmo, iniciei uma percussão corporal com palmas e batidas no peito e propus às crianças que me acompanhassem. Quando Raul percebeu isso, empolgou-se, levantou-se e intensificou a fala e os gestos, adequando-os ainda mais ao ritmo da percussão corporal. Ao final, fez um gesto de agradecimento e foi aplaudido pelo grupo. Essa estratégia passou a ser adotadas em outras ocasiões de conversa entre a turma. Com isso, percebemos que Raul sentia-se respeitado em seu direito de se pronunciar, passando inclusive a respeitar mais também o direito de fala das outras crianças. Ciavatta (2012), afirma que

Alguém pode nos dar a impressão de estar incluído simplesmente porque se anulou enquanto indivíduo, porque não incomoda, não interfere positiva ou negativamente no grupo. Uma voz, que destoaria ou enriqueceria a harmonia, calou-se ou nem chegou a soar. Na verdade, ela continua lá, pois tudo fala – mesmo sem emitir um som –

mas nós não a ouvimos, pois, a dinâmica do grupo, ou mesmo a nossa capacidade de escuta, nos impede (CIAVATTA, 2012, p.178).

O trabalho de desenvolvimento da fala do estudante Raul é um trabalho possível, mas que possui limitações para ser desenvolvido apenas nas aulas da escola regular. Essa ação demanda a atuação de profissionais especializados, tais como fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros. A equipe da escola vinha trabalhando possibilidades de atendimento nesse sentido, nos limites das condições e disponibilidade da família. Nas aulas de Música, percebemos que conseguir a permanência e o direito de participação ativa de Raul nas rodas iniciais de conversa constitui-se como um importante passo no sentido da transformação de interferências negativas em positivas, aumentando a sensação do estudante de pertencimento ao grupo, incrementando suas possibilidades, e também das outras crianças e adultos, de comunicação e de escuta.

### Os limites da flexibilização

As rodas iniciais não tinham formatos fechados. De acordo com o interesse das crianças e necessidades percebidas por mim, propostas diversas tinham lugar, tais como brincadeiras de rodas, canções, jogos de mãos e copos ou contações de histórias. Por vezes os limites entre a roda inicial e as demais atividades propostas não eram estanques e passávamos de uma coisa à outra sem interrupções.

Em uma das rodas, conversamos sobre uma modalidade esportiva paralímpica, pautada na inclusão, o Goalball. Assistimos a um vídeo sobre o Goalball<sup>3</sup>, no qual integrantes da equipe brasileira nos jogos paralímpicos de 2015 apresentam um pouco sobre o jogo, suas regras, e de como demanda habilidades, tais como noção espacial, comunicação, concentração, atenção, escuta e agilidade. Adaptamos a sala de aula, de forma a possibilitar a realização de partidas entre os estudantes. A proposta foi promover situações para o desenvolvimento das habilidades acima, essenciais ao fazer musical, e outras, como compreensão e respeito a combinados e regras.

Dividimos a turma em equipes formadas por duas crianças, com a participação também de adultos presentes. As duplas participaram das partidas com os olhos vendados, como inclusive ocorre nos jogos oficiais, uma vez que há diferentes intensidades de deficiência visual. Dessa forma, os jogadores ficam em iguais condições, com nenhuma percepção visual. Utilizamos uma bola comum, que foi coberta com sacos plásticos e fita adesiva, para que produzisse sons ao ser rolada pelo chão. Duas fileiras de fitas adesivas foram coladas próximas aos espaços que seriam as traves, ou os gols, delimitando o que seriam as áreas nas quais cada equipe deveria permanecer, sem avançar para além daquele limite. Entre as fitas e o chão colocamos barbantes, a fim de que ficassem mais sensíveis ao toque, favorecendo a localização espacial. Em síntese, o jogo adaptado por nós assemelha-se a uma partida de futebol entre duas duplas. As diferenças básicas são que a bola precisa sempre ser jogada rente ao chão, rolando, para que produza sons que permitam que a outra dupla perceba sua trajetória e impeça que chegue ao gol. Além disso, as duplas defensivas precisam permanecer assentadas no chão.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UinvTFoRpP8> Acessado em: 16/03/2024





Com alguns desentendimentos e atritos que foram contornados, as crianças, com ativa participação do estudante Raul, realizaram as partidas. Raul apresentou um pouco de resistência em manter-se com os olhos vendados. Por incompreensão das regras, ou talvez por estratégia consciente, retirava a venda ou descobria parcialmente os olhos. Ele não foi a única criança a fazer isso, mas, em seu caso específico, relativizamos o rigor da regra, priorizando que estivesse participando.

Adotar a estratégia de relativizar o fato de Raul insistir em burlar o combinado de permanecer todo o tempo de jogo com os olhos vendados permitiu que ele estivesse ali e participasse da brincadeira. Ele foi alertado de que havia essa regra. No entanto, avaliamos que insistir no rigor do cumprimento transformar-se-ia em uma tensão desnecessária, com a consequente possibilidade de que o estudante deixasse de participar, ou talvez saísse da sala. Ciavatta (2012, p.179) esclarece que “‘rigor’, em hipótese alguma, deve ser confundido com ‘rigidez’. Ser rígido é estar insensível à diversidade”. Houve algum protesto das demais crianças quando perceberam essa flexibilização, mas elas aceitaram, dando a entender que compreenderam a estratégia. Nesse caso, uma possível interferência negativa promovida por Raul foi assimilada e processada pelos colegas e convertida em positiva.

No entanto, houve um momento em que a dupla da qual Raul fazia parte perdeu uma partida e, pelas regras, eles deveriam sair e dar lugar para outra dupla. Raul não aceitou a derrota, agarrou a bola contra o peito e foi para um canto da sala. Isso gerou descontentamento entre as demais crianças, que esperavam sua vez de jogar. Em decorrência disso, a turma agitou-se e alguns colegas iniciaram brigas e agressões verbais. Nesse caso, a interferência negativa foi de maior intensidade, e não foi possível ser assimilada da mesma forma. A estratégia adotada por mim foi acalmar a turma, solicitando que fizessem uma roda no centro da sala. Argumentei com as crianças que, se quiséssemos resolver a questão, e voltar a jogar, todos deveriam colaborar.

Raul não veio para a roda, e continuou com a bola agarrada ao peito. Quando a turma se aquietou, pedi ao estudante que devolvesse a bola, uma vez que, se não fizesse isso, nem a turma nem ele iriam mais brincar. Após resistir a algumas solicitações minhas, e percebendo que as crianças aguardavam uma ação positiva dele, Raul chorou intensamente, me entregou a bola e dirigiu-se para a porta da sala, indicando que iria sair. O monitor que o acompanhava impediu a saída. Fui até a porta, conversei com ele com calma e tentei convencê-lo a não sair e aguardar a sua nova oportunidade de jogar. Raul insistiu que preferia sair da sala e fizemos um combinado de que eu o deixaria sair, acompanhado do monitor, e que ele poderia voltar a hora que quisesse. Como a aula já estava quase no fim, após algumas partidas, a aula terminou, sem o seu retorno aquele dia.

Retomando a metáfora apresentada por Ciavatta (2012), podemos relacioná-la à estratégia acima descrita, adotada durante a atividade do Goalball. O autor relata que, após tentar “várias estratégias para incluir a gota de óleo no copo d’água”, acabaram por adotar a de tapar o copo e o agitar fortemente. Segundo ele,

por alguns instantes, as micro gotículas, nas quais a gota de óleo havia se transformado, nos dava a nítida sensação de que a inclusão havia se

dado. O problema é que passados alguns segundos, a gota de óleo ia aos poucos se recompondo, se juntando, se isolando da água, e voltando à condição inicial que tanto nos incomodava (CIAVATTA, 2012, p.178).

A inclusão é um processo dinâmico que se constrói dia após dia, indeterminadamente. Não há uma única estratégia possível, não há garantia de sucesso, não comporta soluções extremas, não se resolve “tapando o copo d’água e o agitando fortemente”, já que, passado um tempo, os dois líquidos, ou as pessoas, retornam à sua condição essencial. Flexibilizar atividades, ou mesmo as regras para que Raul se mantivesse participativo funcionou até um limite. Quando a interferência se tornou grande demais, a ponto de ser negativa, optamos por deixar que ele escolhesse estar presente, ou não, procurando construir uma conscientização dos porquês: porque não poderia ficar com a bola, porque não poderia sair da sala sem um acordo prévio comigo, porque poderia voltar a qualquer momento, pois aquela era a sua turma. Faze-lo compreender isso seria um importante passo na construção de sua autônoma, na sua capacidade de tomar decisões e medir as consequências.

#### Tempestades e calmarias

Outra atividade realizada com a turma foi denominada como Orquestra da Tempestade e foi desenvolvida em mais de um encontro. No primeiro dia, durante a roda inicial de conversa, solicitei às crianças que relatassem experiências pessoais envolvendo a chuva e seus sons. Após alguns relatos, para os quais solicitei ênfase nos detalhes das descrições sonoras, incentivando a mimese interpretativa, apresentei aos estudantes dois instrumentos musicais, o pau de chuva e o trovão, que, respectivamente, produzem sons que se aproximam dos produzidos pelos fenômenos aos quais seus nomes se referem.

Na aula seguinte, retomamos a conversa e solicitei aos estudantes que representassem, por meio de desenho, as imagens mentais das chuvas e tempestades relatadas no último encontro, que podiam também ser recriadas ou retrabalhadas naquele dia. Concluímos as atividades nesse dia expondo e comentando os desenhos de cada um.

As quatro aulas seguintes foram dedicadas quase que exclusivamente à construção e realização da Orquestra da Tempestade. A proposta constituiu-se como uma improvisação coletiva, na qual as crianças foram convidadas a simular os sons de uma tempestade, utilizando instrumentos de percussão, como tambores, patangomes, dentre outros; e objetos, como lâminas radiográficas e de papel celofane. A orquestra foi organizada em três naipes, sendo um responsável pelos sons dos trovões, outro pelos sons das rajadas de vento, outro pelos sons da água caindo. As crianças se revezaram entre participar como executores ou regentes. Códigos de regência foram combinados, relacionados à execução dos instrumentos em cada naipe. Os códigos diziam respeito, basicamente, à ordem de produção de sons da tempestade por cada naipe e às intensidades sonoras. Os desenhos representando as imagens das chuvas realizados na aula anterior poderiam ser, conforme opção de cada um, utilizados como referência de paisagem sonora para guiar suas conduções na regência da orquestra.

Participar dessa atividade, por mais lúdica que tenha sido, exigiu da turma um

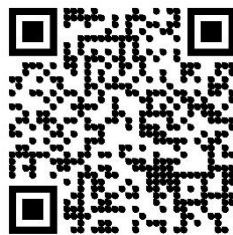


nível de compreensão e comprometimento mais elevado. Foi preciso compreender os combinados e técnicas de execução dos instrumentos em cada naipe, os códigos de regência, os combinados para as trocas de funções, dentre diversas outras coisas. Para Raul, isso foi um grande desafio. Ele participou das quatro aulas, porém, não integralmente.

Na primeira aula, no dia 19 de abril, Raul saiu da sala no meio do tempo, provavelmente quando percebeu que a dinâmica de construção dos combinados e compreensão da atividade não lhe interessava. Não que ele não estivesse interessado em participar, mas queria participar à sua maneira, guiado por sua própria curiosidade e atropelando o tempo dos colegas. Nesse dia, optei por flexibilizar quanto à sua presença em sala de aula, deixando-o livre para estar ou não com a turma, considerando e respeitando seus limites.

Na aula seguinte, no dia 26 de abril, quando o funcionamento da orquestra já havia sido compreendido pela turma e ela estava funcionando, Raul participou executando instrumentos nos naipes trovões e rajadas de vento. No vídeo abaixo, acessível por meio do QR code ou link<sup>4</sup>, é possível perceber como, à sua maneira, foi construindo a compreensão das regras e dinâmicas da atividade.

**Figura 1.** QR code para acesso ao vídeo<sup>5</sup>.



Fonte: Arquivo do autor. Vídeo postado no canal do YouTube do Centro Pedagógico da UFMG.

Na primeira cena Raul está assentado ao centro, entre o colega regente e a orquestra. Participando pela primeira vez, observa, demonstrando estar atento aos detalhes de movimento do regente e sonoridades ao seu redor. Na segunda cena, Raul assume um dos tambores, o mais à esquerda. É perceptível sua concentração na participação com a turma. No entanto, apesar de parecer compreender que deveria tocar quando a colega regente apontasse para seu grupo a batuta, não havia compreendido as dinâmicas de intensidade, quais sejam, tocar mais fraco quando apontada em direção ao chão, ou mais alto, quando apontada para cima. Nesse momento, a colega ao lado dele preocupou-se em alertá-lo, ou ensiná-lo, a fim de que a sonoridade pretendida pela regente fosse alcançada. Na terceira cena, Raul passa a integrar o naipe das rajadas de vento. Duas colegas a seu lado tentam orientá-lo em relação aos combinados referentes à execução sonora. No entanto, ele já começa a se mostrar impaciente. Na quarta e última cena, Raul passa a reger a orquestra. Ele demonstra concentração e executa movimentos semelhantes aos realizados pelos colegas, conduzindo a batuta do mais baixo para o mais alto. Nesse momento, Raul pareceu estar integrado e entregue à atividade coletiva, de forma que foi

<sup>4</sup> Opção de acesso por meio de link direto: <https://www.youtube.com/watch?v=3ZcZh7Z5TkY>

<sup>5</sup> Recomendável assistir com fone de ouvido ou aparelho de som de boa qualidade.

preciso que eu solicitasse que ele finalizasse a regência para dar oportunidade a outros colegas.

Segundo Ciavatta (2012, p.178), a inclusão só pode ocorrer associada à construção da autonomia. “A inclusão não é uma ordem que se dá. É possível decidir que alguém vai jogar, mas não se pode garantir que a bola vai ser passada para ele. E sem tocar na bola, o próprio ‘estar em campo’ perde seu sentido”. O estudante Raul demanda acompanhamento constante por monitores. Os monitores que o acompanham são encarregados de realizar com ele atividades especiais que docentes de outras disciplinas preparam para ele, uma vez que raramente acompanha as atividades desenvolvidas pelos colegas de turma. No entanto, não há garantia de que ele vá se interessar por essas atividades. Aliás, são vários os momentos nos quais, por não se interessar, acaba passando o tempo brincando pela escola, sozinho, com outras crianças que encontra ou com seus monitores.

No relato acima Raul esteve em sala de aula e participou, a seu modo, com a turma. Assim, vivenciou um efetivo momento de inclusão. Ciavatta (2012) ressalta imprescindível relação entre inclusão e autonomia. Nesse sentido, é interessante ressaltar que, mesmo com a presença de adultos que o acompanham, Raul participou e realizou as atividades autonomamente e, quando necessário, recebeu ajuda de seus próprios colegas. Até mesmo a aprendizagem se deu mais pela observação e percepção própria do que por explicações expositivas minhas ou de algum estagiário ou monitor.

Na terceira aula, no dia 03 de maio, sua interferência foi mais negativa, tentando tomar conta da situação e impedindo que outros colegas participassem. Talvez estivesse cansado da atividade, sem conseguir perceber que outros colegas ainda não tinham tido as oportunidades de participar regendo ou em alguns dos naipes que desejavam. Acabou saindo da sala. Na quarta e última aula da sequência dessa atividade, no dia 10 de maio, Raul regeu novamente a orquestra, participou em um dos naipes, e ficou na sala só o tempo que conseguiu.

Na experiência de Ciavatta (2012, p. 179), segundo o autor, “foi preciso reconhecer que havia uma diferença entre a água e o óleo”, uma vez que possuem “estruturas específicas que não permitem uma interação química. Percebendo que a interação demandava estratégias de outra ordem, o professor relatou a por ele adotada, que consistiu em tampar o copo e virá-lo de cabeça para baixo. Segundo ele,

algo muito interessante aconteceu: a gota de óleo mergulhou na água, atravessou-a num movimento seguro, decidido, até alcançar o fundo do copo que agora estava virado para cima. A água não pode resistir e foi obrigada a dar passagem para a gota. Foi impossível ficar indiferente. A gota de óleo, por sua vez, foi forçada a abandonar a sua posição superficial – uma posição difícil, pois à margem do processo, mas também confortável, já que nada dela era esperado e, por isso, tampouco cobrado. A inércia foi rompida e, ainda que para ocupar novamente uma posição superficial, nesse movimento, a gota alterou o conjunto e, mesmo que por alguns instantes, fez parte dele (CIAVATTA, 2012, p. 179).

Eu não esperava que Raul participasse da Orquestra da Tempestade da mesma

forma que seus colegas. Conhecendo-o, eu já sabia que ele não teria paciência para as preparações, combinados etc. Por outro lado, sentia que não podia deixar de dar à turma a oportunidade de vivenciar a experiência, uma vez que, sendo uma estratégia já utilizada por mim em outros contextos, eu sabia do potencial de envolvimento e desenvolvimento de diversas habilidades importantes para o fazer musical, e que eu pretendia trabalhar com a turma.

Bancar a atividade, sabendo do histórico de conflitos e desorganização daquelas crianças, incluindo o Raul, foi um passo que, previamente, considerei ousado. O risco consistia em propor para a turma uma atividade que envolveria a utilização de uma quantidade enorme de materiais, como ainda não tinha feito. Se a participação em rodas de conversa, jogos e brincadeiras, ou atividades com poucos objetos e instrumentos, com frequência gerava tensões e conflitos, como seria com todos esses materiais? Relembrando os ensinamentos do educador musical canadense Murray Shafer em *O Ouvido Pensante*, coloquei em mente dois de seus ensinamentos: “na educação, fracassos são mais importantes que sucessos”, e que o educador deve “ensinar no limite do risco” (SHAFER, 1991, p.277). Como na metáfora de Ciavatta (2012). Tapei o copo o virei de cabeça para baixo para ver o que aconteceria.

A gota de óleo, a seu modo, atravessou e se permitiu ser atravessada pela água

Da experiência que Raul me proporcionou naquela ocasião, consolidei ainda mais uma questão: como proporcionar um ambiente inclusivo na escola sem assumir riscos? Raul é apenas um dos estudantes Público Alvo da Educação Especial do Centro Pedagógico. Hoje, um ano depois, já são cerca de quarenta ao todo, em um total de quatrocentos e poucos estudantes. É um número elevado, e, mesmo considerando como indispensável que a escola conte com cada vez mais recursos humanos, físicos e materiais para lidar com essas crianças, percebo que não há como construirmos um ambiente efetivamente inclusivo sem abertura para trabalharmos de forma mais experimental. Pensando no todo da escola, a dimensão da ruptura das estruturas tradicionais de ensino aprendizagem necessária para isso precisaria ser estudada e planejada, uma vez que envolvem uma infinidade de variáveis. No entanto, não há mais como adiar que experiências nesse sentido sejam incentivadas e cada vez mais promovidas e compartilhadas.

Retomando as três situações pedagógicas acima descritas e o diálogo com a metáfora de Ciavatta (2012), avalio que avançamos positivamente, durante as aulas de Música, no sentido da efetiva inclusão do estudante Raul. A gota de óleo, com suas características específicas, assim como o estudante, atravessou da sua maneira a água. Esta, por sua vez, assim como a turma - incluindo a mim, como docente, os estagiários e monitores - “não pode resistir e foi obrigada a dar passagem para a gota”. Não foi possível ficarmos indiferentes à presença de Raul nas aulas. Ele, por sua vez, abandonou “sua posição superficial”, marginal e até confortável, uma vez que acostumado à dele se esperar e se cobrar pouco. Por fim, houve um movimento que interferiu, por vezes negativamente, por outras positivamente no conjunto. E, mesmo que por alguns instantes, Raul fez parte, pertenceu àquela turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as experiências vivenciadas durante as aulas de Arte/Música no Centro Pedagógico da UFMG, é possível concluir que a inclusão representa um desafio multifacetado, que vai além da simples adaptação de atividades. Diante de um contexto marcado por conflitos constantes na turma, a presença e participação de Raul demandou não apenas estratégias pedagógicas diferenciadas, mas também uma profunda reflexão sobre os limites e possibilidades da inclusão escolar. A metáfora da "gota de óleo e o copo d'água", utilizada por Ciavatta (2012), evidencia a complexidade desse processo, ressaltando que a inclusão verdadeira demanda mais do que simplesmente estar presente, mas sim afetar e ser afetado pelo ambiente, promovendo efetiva interação e pertencimento.

Além disso, as experiências relatadas demonstram a importância da adoção de abordagens pedagógicas flexíveis e sensíveis às singularidades de cada estudante, buscando valorizar suas potencialidades e a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Percebemos que as estratégias descritas neste estudo viabilizaram, não apenas a participação de Raul, mas também o envolvimento ativo de toda a turma, promovendo o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo. Nesse sentido, o estudo oferece importantes insights não apenas para a prática pedagógica, mas também para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática, onde cada estudante, independentemente de suas características individuais, possa se desenvolver plenamente e se sentir parte integrante da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *Círculo de Cultura*. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música**, Psicologia e Educação, Porto, nº2, p.5-30, 2000.

CIAVATTA, L. **O Passo**: um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

CIAVATTA, Lucas. A gota de óleo e o copo d'água. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R.R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A.M. (coordenadores). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ROCHA, Tião. **As pedagogias do CPCD**. A Pedagogia da Roda. Disponível em: <https://cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/> Acessado em: 16 de mar 2024.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.