UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC CENTRO DE ARTES - CEART PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMUS

AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE PIANO: UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNO COM HEMIPLEGIA ESPÁSTICA

Aluna: Mara Síntique Del Guerra Valério Augusto **Orientadora:** Prof^a Dra. Regina Finck Schambek

Florianópolis/2020

MARA SÍNTIQUE DEL GUERRA VALÉRIO AUGUSTO

AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE PIANO: UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNO COM HEMIPLEGIA ESPÁSTICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós- Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música

Orientadora: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Central/UDESC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Augusto, Mara Síntique Del Guerra Valério
AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE PIANO:
UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNO
COM HEMIPLEGIA ESPÁSTICA / Mara Síntique Del Guerra
Valério Augusto. -- 2020.

131 p.

Orientadora: Regina Finck Schambeck Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2020.

Ensino e aprendizagem do piano.
 Paralisia cerebral.
 Reflexão na ação.
 I. Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

MARA SÍNTIQUE DEL GUERRA VALÉRIO

AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE PIANO: UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNO COM HEMIPLEGIA ESPÁSTICA

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música - PPGMUS, na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Banca examinadora

Orientadora:

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck (UDESC)

Membros:

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPE)

No mínimo, deveríamos reconhecer a postura, nesse sentido, como uma condição para a aquisição da competência: querer tentar algo é uma condição para adquirir a habilidade de fazê-lo (Donald Schön, 2000, p. 89).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado vida, saúde e força para chegar até aqui. Um caminho longo de espera de 10 anos para poder ingressar no Mestrado após a Graduação, um projeto que a cada ano parecia mais distante, no entanto, ao escrever as primeiras palavras das considerações finais deste trabalho, pude começar a saborear a realização do propósito tão esperado.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dra Regina Finck Schambeck por todos os ensinamentos em educação musical, enfatizando a educação musical inclusiva. Quando ingressei na Pós-graduação, a professora Regina me acolheu com muito carinho, mesmo sem termos nenhum contato anterior, me senti respeitada e motivada. Sou grata também por ter me incentivado a pesquisar, pelas orientações e instruções em cada detalhe que envolve a construção da dissertação. Agradeço principalmente pela confiança em mim depositada ao me aceitar como orientanda, foi sem dúvida, a pessoa que me despertou o gosto pela pesquisa em educação musical.

Ao meu esposo, Dorival Augusto Neto, sou grata por todo incentivo, desde o primeiro momento quando me mostrou a Universidade dizendo: "Aqui tem a linha de pesquisa em educação musical" até a fase das viagens semanais, em que planejava todo o trajeto e me esperava sempre com um sorriso, mesmo quando eu chegava nas madrugadas. Sou grata também pelo respeito que tens por quem eu sou e principalmente pela minha profissão, me motivando a superar os obstáculos e desafios encontrados no dia a dia.

Aos meus pais, Paulo Valério e Walkiria Del Guerra Valério minha eterna gratidão por terem me dado acesso ao ensino musical desde a minha infância, me levando às aulas de piano e acompanhando meu estudo no ambiente familiar. Muitas lembranças do esforço dedicado para me manterem nas aulas também foram alavancas que me moveram para a realização de mais uma etapa.

Aos meus irmãos, Maeli Evódia e Paulo Junior, gratidão por acompanharem meus estudos, principalmente na infância. Lembro-me de vocês brincando no mesmo ambiente em que eu estava estudando para que pudéssemos ficar todos juntos.

Aos participantes da pesquisa "Pedro" e sua mãe por toda confiança em mim depositada, pelos diálogos enriquecedores que tivemos ao longo dos anos, proporcionando meu crescimento profissional, mas principalmente como ser humano. Construímos e estamos

em processo de construção uma história de superação e desafios, descobertas e possibilidades de novas perspectivas no ensino musical inclusivo. Admirável o empenho de vocês.

Aos professores Sérgio Luiz Figueiredo, Luciana Hamond, Teresa Mateiro e Sandra Mara Cunha, minha gratidão pelos ensinamentos propiciados nas disciplinas, momentos especiais de muito crescimento intelectual.

A toda equipe do PPGMUS (UDESC), coordenação, direção, secretaria, biblioteca, limpeza, segurança, meu agradecimento pela organização e responsabilidade na execução do ofício.

Aos meus amigos bauruenses João Rojas e Octaviano Rojas, agradeço por todo apoio oferecido para que eu ingressasse na Pós-graduação. As orientações realizadas no projeto e também nas conversas foram de grande valia, principalmente quando intermediaram com o coordenador Daniel Jugend para que eu pudesse fazer a prova fora da sede (UDESC). Gratidão por todo apoio e incentivo.

Finalmente, agradeço à MS Ensino Musical por ter me proporcionado pesquisar em um ambiente acolhedor que incentiva o acesso à educação musical para todos.

RESUMO

A investigação apresenta uma reflexão sobre aulas de piano para aluno que possui hemiplegia espástica esquerda (HEE), considerada uma variável da paralisia cerebral (PC). O trabalho busca refletir sobre a minha ação pedagógica como professora de piano a partir da adaptação de materiais para aluno com deficiência, compreendendo esse saber na construção e na proposição das transformações necessárias para as práticas de ensinar e aprender em contexto inclusivo. Pretende-se neste trabalho compartilhar as atividades realizadas com um aluno com PC nas aulas desse instrumento e nas atividades de educação musical. A investigação foi realizada em uma escola livre de música na cidade de Bauru (SP). Será utilizada como aporte teórico a prática reflexiva e como abordagens metodológicas a narrativa e pesquisa-ação com a utilização da reflexão das aulas e entrevistas. A partir dessas interações com o aluno e do material adaptado para o ensino do piano, espera-se contribuir para a inclusão do aluno com PC e demais alunos com e sem deficiência. A necessidade de um novo olhar para aqueles alunos que desejam aprender o instrumento piano em outra perspectiva, a de ser um instrumento inclusivo, abre espaço para uma investigação no campo da educação musical na perspectiva da inclusão, adotando a minha prática reflexiva enquanto professora do instrumento e a proposição de adaptação das partituras ou adequação de materiais para oportunizar as pessoas que possuem PC, frequentarem aulas de piano. Todo o processo de reflexão e de adaptação do material repercutiu significativamente na concepção e preparação das aulas ministradas para os demais alunos, demonstrando que os processos de inclusão de alunos com deficiências podem contribuir para melhorar a aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem do piano. Paralisia cerebral. Reflexão na ação.

ABSTRACT

The investigation presents a reflection on piano lessons for a student who has left spastic hemiplegia (LSH) considered a variable of cerebral palsy (CP). The work seeks to reflect on my pedagogical action as a piano teacher based on the adaptation of materials for students with disabilities understanding this knowledge in the construction and proposition of necessary transformations for the practices of teaching and learning an inclusive context. This work intends to share the activities carried out with a student with cerebral palsy during classes of this instrument and in musical education activities. The investigation was carried out in a free music school in the city of Bauru (SP). Reflective practice will be used as a theotical contribution and narrative and action research as a methodological approach with the use of reflection in classes and interviews. From these interactions with the student and the material adapted for teaching the piano it is expected to contribute to the inclusion of student with CP and other students with and without disabilities. The need for a new look for those students who wish to learn the piano instrument from another perspective, that of being an inclusive instrument, makes room for an investigation in the field of musical education from the perspective of inclusion, adopting my reflexive practice as a teacher of the instrument and the proposition of adapting the scores or adapting materials to make it possible for people with CP to attend piano lessons. The entire process of reflection and adaptation of the material had a significant impact on the design and preparation of classes given to other students, demonstrating that the inclusion processes of students with disabilities can contribute to improving the learning of all students.

Keywords: Teaching and learning the piano. Cerebral palsy. Reflection in action.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	31
FIGURA 2- TRANSCRIÇÃO DA LIÇÃO 1 DO LIVRO "MEU PIANO É DIVERTIDO"	51
FIGURA 3 - ADAPTAÇÃO DA LIÇÃO 1 DO LIVRO "MEU PIANO É DIVERTIDO"	51
FIGURA 4- TRANSCRIÇÃO DA LIÇÃO 1 DO LIVRO "EASIEST PIANO COURSE"	54
FIGURA 5 – TRANSCRIÇÃO DA LIÇÃO 2 DO LIVRO "EASIEST PIANO COURSE"	54
FIGURA 6 – TRANSCRIÇÃO DA LIÇÃO 39 DO LIVRO "MEU PIANO É DIVERTIDO"	56
Figura 7 - Partitura adaptada da Lição 39 do livro Meu Piano é Divertido	56
FIGURA 8 - PARTITURA ADAPTADA DA MÚSICA "LOVE ME TENDER"	57
FIGURA 9 EXERCÍCIO DE ESTÍMULO PARA OS DEDOS 1 E 2	58
FIGURA 10 - EXERCÍCIO DE ESTÍMULO PARA A MÃO ESQUERDA	59
FIGURA 11 - ADAPTAÇÃO DA MÚSICA "SE VOCÊ ESTÁ CONTENTE"	60
FIGURA 12 - ADAPTAÇÃO DA MÚSICA "MARCHA SOLDADO" – AUTOR DESCONHECIDO	. 61
FIGURA 13 – TRANSCRIÇÃO DA LIÇÃO 49 DO LIVRO "MEU PIANO É DIVERTIDO"	62
FIGURA 14 - ADAPTAÇÃO DA LIÇÃO 49 DO LIVRO "MEU PIANO É DIVERTIDO"	63
FIGURA 15 - PARTITURA DA LIÇÃO 68 DO LIVRO "MEU PIANO É DIVERTIDO"	65
FIGURA 16 - ADAPTAÇÃO DA LIÇÃO 68 DO LIVRO "MEU PIANO É DIVERTIDO"	65
FIGURA 17 - VERSÃO 1 DA MÚSICA "MINHA CANÇÃO"	67
FIGURA 18 - READAPTAÇÃO DA MÚSICA "MINHA CANÇÃO"	68
FIGURA 19 - ADAPTAÇÃO DA MÚSICA "SUPERFANTÁSTICO"	69
Figura 20 - Adaptação dos acordes de G, C e D	71
FIGURA 21 - ACORDES ADAPTADOS PARA A MÚSICA "É PRECISO SABER VIVER"	72
FIGURA 22 - PARTITURA ADAPTADA DA MÚSICA "BLUE MOON"	73
FIGURA 23 - 'GRADE DA MÚSICA "BLUE MOON"	74
FIGURA 24 - MÚSICA "OVER THE RAINBOW" ADAPTADA	89
FIGURA 25 - ARRANJO COMPLETO DA MÚSICA "OVER THE RAINBOW"	99
Figura 26 - Adaptação dos Acordes da música "Meu Abrigo"	105

Sumário

ÍNDICE DE FIGUI	RAS	. 10
1 INTRODUÇÃ	O	. 13
1.1	Contextualizando a pesquisa	. 15
1.2	Objetivos da Pesquisa	. 17
1.3	Estrutura da dissertação	. 18
2 REVISÃO DE	LITERATURA	. 21
3 METODOLOG	GIA	. 29
3.1 1	Pesquisa qualitativa	. 29
3.1.1 Mét	todo	. 31
3.1.2 Inst	rumentos de coleta	. 34
3.1.3 O c	ontexto e o participante da pesquisa	. 35
3.1.4 Entr	revistas	. 36
3.1.5 Des	scrição dos participantes das entrevistas	. 37
3.1.6 Pro	cedimentos éticos da pesquisa	. 38
3.1.7 Ref	erencial Teórico	. 39
3.1.8 Cate	egorias de análise dos dados	. 42
	EDRO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AÇÃO PASSADA	. 45
	Primeiras análises das aulas e apresentação dos primeiros eriais adaptados	. 45
4.1.1 Ada	aptação dos materiais no primeiro ano de estudo do aluno Pedro	48
4.1.2 Ada	aptação dos materiais no segundo e terceiro ano das aulas de	. 53
Pedro		. 53
4.1.3 Ada	aptação dos materiais nos quarto e quinto anos das aulas de Ped	
4.1.4 Ada	aptações dos materiais no sexto e sétimo ano das aulas de Pedro	
	APRENDIZADO DO PIANO EM CONTEXTO INCLUSIVO.	
5.1 (O instrumento piano: reabilitação <i>versus</i> ensino	. 77
	Os materiais adaptados	
5.3 (O ensino do piano em contexto de inclusão: desafios e sibilidades de aprendizagem	
_	AGÓGICA E SEUS REFLEXOS NA INCLUSÃO	
	'A que eu mais gosto é 'Over the rainbow''	
	ossa, esse trecho é difícil"	
6.1.2 "Qu		
	tudei bastante"	. 92

6.2 O arranjo completo da música "Over the rainbow"	98
6.2.1 "Nossa, me perdi!"	100
6.2.2 "Ficou lindo, minha mãe vai amar"	102
6.2.1 O tempo não para	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	122
ANEXOS	128

1 INTRODUÇÃO

Meus estudos musicais iniciaram-se aos quatro anos de idade no instrumento piano, na cidade de Bauru (SP). Desde o princípio das aulas, fui estimulada a desenvolver agilidade e precisão nos movimentos das mãos, com repertórios de compositores como Alice Botelho, Mark Nevin e posteriormente, Bach, Mozart, Beethoven, Villa Lobos, entre outros. Os anos se passaram, e aos dezesseis anos, comecei a ministrar aulas de piano, musicalização infantil e teoria como estagiária no conservatório onde eu estudava.

A sala de aula me encantou, sendo assim, fiz Bacharelado em Piano, Pós-Graduação em Educação Infantil e participei de vários cursos direcionados para a Educação Musical. Não fiz licenciatura, pois na cidade de Bauru (SP), só havia uma instituição de ensino superior em Música voltada para o Bacharelado. Tive uma carreira ativa como pianista participando de vários concursos e recitais, portanto, fui treinada para ser concertista, para executar e interpretar peças com virtuosidade, buscando sempre a alta performance.

Conciliei os estudos e o estágio e vivi por alguns momentos o dilema em ser concertista ou professora, mas quando me dei conta de que o professor é responsável por formar o concertista, e refletindo o quanto eu gostava de estar lecionando, de enfrentar os desafios que a profissão impõe, decidi ministrar aulas de música. Sendo assim, estudei cada vez mais piano, canto, teoria, harmonia, pois em minhas reflexões, quanto mais estudasse música de forma abrangente, melhor professora eu seria. Os anos se passaram, mas a vontade de buscar novos conhecimentos na educação musical ampliava-se a cada dia trabalhado.

Penso que da mesma forma como ocorreu com os meus processos de aprendizagem do instrumento piano, quando um aluno ingressa nas aulas, a expectativa do estudante e/ou dos pais é de que seja estimulado a ter agilidade dos dedos e coordenação motora para que ele interprete peças que demonstrem o desenvolvimento da performance musical gradativamente. No contexto do ensino musical inclusivo, ocorre a mesma expectativa nos pais, mas nota-se que os objetivos esperados estão mais na espera de um desenvolvimento por meio da música e não do aprendizado musical em si. Sendo assim, a presente pesquisa propõe refletir e investigar o ensino do piano sobre a perspectiva da inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral Hemiplégica Espástica Esquerda (PCHEE). Fato esse que modifica a expectativa inicialmente abordada, uma

vez que o aluno com dificuldades motoras causadas pela PCHEE terá ao longo da sua iniciação musical com o piano outro tipo de desenvolvimento performático, diferente daquele que seria pautado na agilidade e coordenação motora de um intérprete 'idealmente previsto' para o instrumento piano pelas características específicas de ensino e aprendizagem e da sua performance.

Assim, o interesse de investigar a área surgiu, da minha experiência em lecionar música para alunos com deficiência e esse interesse se aprofundou quando ingressei no curso de Mestrado em Música, na linha de pesquisa em Educação Musical.

O meu envolvimento com a Educação Musical Inclusiva iniciou-se desde os primeiros momentos da minha ocupação como professora de música, pois pude perceber que havia estratégias e metodologias alternativas que favoreciam os processos de ensino e aprendizagem do piano, oportunizando que esses alunos frequentassem as aulas do instrumento. Atualmente, ministro aulas de piano, musicalização infantil, canto, prática em banda, teoria e harmonia musical em escola livre de música na cidade de Bauru – SP.

Manter o trabalho como professora de música e a pesquisa do Mestrado não é tarefa fácil, mas percebo o quanto as reflexões e leituras reverberam nas minhas atitudes em sala de aula, me trazem reflexões da minha ação e sobre a minha ação, proporcionando uma retrospectiva do que foi feito, o que poderia ser feito e o que poderá ser feito na minha prática pedagógica.

Sendo assim, o trabalho foi dividido em duas fases: a primeira considera-se reflexão da ação passada, por abordar a descrição da minha ação pedagógica nas aulas de piano em contexto de inclusão. Procurei descrever de forma mais detalhada em uma linha do tempo, como pensei as estratégias para ministrar aulas de piano para um aluno que não apresentava movimentos no braço esquerdo. Desta maneira, a parte do texto relativa à primeira fase do trabalho, discorrerá sobre as atividades e as práticas pedagógicas durante os anos de 2012 até 2018, demonstrando as minhas estratégias de ensino com algumas reflexões e apontamentos que guiaram a minha prática pedagógica.

A segunda fase do texto se passa a partir de 2018, que é o ano em que a pesquisa se iniciou, abordando os processos de aprendizado do aluno segundo a reflexão na ação passada descrita na primeira fase da pesquisa, construídos por meio dos referenciais teóricos aos quais tive acesso ao ingressar no curso do Mestrado.

1.1 Contextualizando a pesquisa

A escola de música onde leciono, situa-se no Centro da cidade de Bauru (SP), atende aproximadamente 200 alunos, dentre eles, 5% são alunos com deficiência. A escola sempre esteve pronta para receber alunos com deficiência, por possuir estrutura adequada, com rampa de acesso, com as salas térreas e pela direção apoiar o ingresso desses alunos nos cursos de música. A equipe de professores atualmente é formada por 11 profissionais, dentre eles, três lecionam para alunos com deficiência. Eu participo da escola desde o seu início, e durante anos, fui a única a lecionar para esses estudantes e após alguns resultados, mais dois professores se interessaram, começando a ensinar, também, para esse grupo de alunos, sobre a minha orientação. Frequentam a escola alunos sem deficiência e alunos com Paralisia Cerebral (PC), Síndrome de Down (SD), Autismo e Deficiência Intelectual (DI). Apesar de toda a estrutura física e pedagógica ofertada, nota-se que a demanda de procura para o ensino de música para alunos com deficiência não é maior devido algumas famílias ainda julgarem que pessoas com deficiência não "conseguem" aprender música.

Na escola, são oferecidos cursos de violino, violoncelo, piano, teclado, violão, guitarra, baixo, bateria, técnica vocal, saxofone, flauta transversal, prática em banda e camerata. Os alunos com deficiência que a escola possui atualmente cursam piano, canto e bateria. A escola oferece aulas individuais e em grupo. As aulas dos instrumentos ocorrem uma vez por semana com duração de uma hora; já as aulas da prática em banda são compostas por alunos de instrumentos variados orientadas por um professor, que escolhe o repertório de acordo com o nível de cada prática (iniciação a avançado). É importante ressaltar, que nas aulas da Prática em banda, participam alunos com deficiência e sem deficiência. A escola possui uma camerata que é formada por alunos de violino, saxofone, violoncelo e flauta transversal, no momento, são alunos que não possuem deficiência. Dessa maneira, a escola oferece a proposta de trabalho da música para todos, acreditando que a educação musical deve ser oferecida às idades e públicos variados, oportunizando o acesso a quem tem interesse no aprendizado musical.

Em 2012, fui informada que ministraria uma aula experimental de canto, e quando fui até a recepção da escola para levar o aluno interessado na aula experimental para a sala de aula, conheci Pedro¹, diagnosticado com Paralisia Cerebral Hemiplégica

_

¹ Nome fictício para preservar a identidade do aluno

Espástica Esquerda (PCHEE). Um menino que na época tinha seis anos, com estatura abaixo da média, com dificuldades de locomoção, sempre acompanhado por sua mãe, que o auxiliava, quando necessário. Fomos até a sala de aula, sua mãe o acompanhou e permaneceu junto todo o momento da aula experimental. Tivemos uma conversa e fizemos o primeiro aquecimento vocal. Pedro revelou sua voz projetada e afinada, ressaltando ainda mais sua simpatia e afinidade com a música. Nossa empatia aconteceu desde os primeiros momentos, e assim, o menino iniciou com as aulas de canto e após seis meses, eu propus para a mãe e para ele, que fizéssemos aula de piano, pois era nítido que ele tinha muita capacidade de aprendizado, mesmo tendo limitações motoras profundas, principalmente no braço esquerdo, e assim, começamos as aulas de piano em 2012.

Quando começamos as aulas de piano, a incerteza fez parte dos primeiros momentos, pois eu não havia lecionado para aluno com PC, mais ainda, o braço esquerdo do Pedro não apresentava movimentos, o que demandava uma abordagem nova para o ensino do piano, com propostas metodológicas diferenciadas. Busquei apoio na literatura da educação musical, educação musical inclusiva, mas pouco encontrei na ocasião, devido ao fato de ter poucos materiais físicos (na cidade de Bauru) e digitais disponíveis na ocasião. Pensei em materiais alternativos como, por exemplo, o material de Maria de Lourdes Junqueira, que propõe o cluster na iniciação. Como o braço do aluno não se movia e sem forças para mantê-lo no piano, e mais ainda, a mão dele não apresentava o movimento de pinça (abrir e fechar das mãos), optei naquele momento, por estimular a força da mão e o movimento dos dedos, a princípio, com figurações rítmicas para a mão esquerda e leitura melódica para a mão direita. Ressalto que será abordado com mais especificidade no subcapítulo 3.1.3 sobre o participante da pesquisa mencionado.

É preciso esclarecer que sem ter experiência com esse contexto de ensino, a experimentação fez parte dos processos de ensino e aprendizagem. As aulas eram divididas entre o ensino do piano e o do canto, o que favorecia os estímulos da mão e do braço esquerdo, pois ao perceber que ele se sentia cansado em tentar sustentar a mão esquerda sobre o piano, eu mudava de atividade. Ressalto que o braço esquerdo do aluno se mantinha inclinado sobre o instrumento, pois o garoto não possuía equilíbrio para se sentar, portanto, para tentar equilibrar-se, ele abria o braço.

Dentro do contexto apresentado, sendo a primeira professora na escola a ministrar aulas para criança com PC, não havia uma estratégia de ensino definida, mas

sim, um objetivo final (sustentar o braço esquerdo sobre o piano). Sendo assim, o processo se modificava conforme os resultados e dificuldades eram constatados em aula. Portanto, as aulas demandavam preparação e mudança de estratégia mediante os reflexos e desenvolvimentos notados no aluno. No Capítulo 4, será discorrido detalhadamente sobre os processos de ensino e aprendizado, os caminhos metodológicos abordados e os materiais adaptados para que o aluno pudesse frequentar as aulas de piano, proporcionando melhor entendimento dos caminhos percorridos, os meus e os de Pedro.

Mediante o contexto apresentado e tendo em vista que as partituras para o ensino do piano, geralmente são embasadas em um processo metodológico para pessoas que não possuem qualquer tipo de deficiência motora ou cognitiva, desde a iniciação, propõe-se os seguintes questionamentos: Quais as características da ação pedagógica que podem promover os processos de ensino e aprendizagem para pessoas com paralisia cerebral? Que recursos podem ser utilizados para adaptar partituras e materiais, favorecendo o ensino e aprendizagem do piano para aluno (s) com paralisia cerebral hemiplégica espástica?

A necessidade de um novo olhar para aqueles alunos que desejam aprender o instrumento piano em outra perspectiva, a de ser um instrumento inclusivo, abre espaço para uma investigação no campo da educação musical na perspectiva da inclusão, adotando a minha prática reflexiva enquanto professora do instrumento e a proposição de adaptação das partituras ou adequação de materiais para oportunizar as pessoas que possuem PC, frequentarem aulas de piano.

1.2 Objetivos da Pesquisa

Para que possa ser criado um diálogo entre os referenciais teóricos que poderiam favorecer os processos de ensino e aprendizagem tornou-se o objetivo geral deste trabalho refletir sobre a minha ação pedagógica como professora de piano, mediante a adaptação de materiais direcionados para os processos de ensino e aprendizagem de um aluno com paralisia cerebral com hemiplegia espástica esquerda.

De modo específico, foram elaborados os seguintes objetivos:

- Analisar materiais existentes para o ensino e aprendizagem do piano na fase inicial e materiais passíveis de adaptação para o contexto inclusivo.

- Estabelecer critérios que podem ser utilizados para as adaptações dos materiais que favoreçam o ensino e aprendizagem do piano para aluno(s) com paralisia cerebral hemiplégica espástica.
- -Elaborar materiais que possam favorecer os processos de ensino e aprendizagem do instrumento piano em contexto de inclusão.
- Descrever caminhos metodológicos utilizados frente aos desafios e possibilidades de aprendizagem utilizada com aluno nas aulas de piano.

A proposta de narrativa e pesquisa-ação do presente trabalho pretende, então, a partir de um enfoque com abordagem teórico-metodológica com base na reflexão *na* e *sobre* a minha ação como professora de piano e da utilização de material adaptado, mais especificamente da adaptação de partituras, como procedimentos que podem ser determinantes para a inclusão das pessoas com deficiência.

1.3 Estrutura da dissertação

A dissertação foi estruturada em seis capítulos, ressaltando que o primeiro capítulo refere-se à introdução que apresenta os elementos de contextualização, questão de pesquisa e objetivos: geral e específico e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo apresenta-se o levantamento bibliográfico realizado a partir de publicações que se assemelhassem com as temáticas desta dissertação. Devido à escassez de publicações sobre os processos de ensino e aprendizagem do piano em contexto inclusivo nas publicações nacionais, foi feito levantamento da bibliografia internacional por meio das revistas da Internacional Society for Music Education. Os artigos encontrados são publicações dos últimos dez anos e serão discorridos ressaltando informações das publicações.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia e foi dividido em oito subcapítulos. Considerou-se esta divisão para que a estrutura do trabalho ficasse mais organizada e que cada assunto pudesse ser discorrido com mais profundidade. O primeiro subcapítulo apresenta a escolha para a metodologia que norteou esta investigação, trazendo autores que fundamentam a pesquisa qualitativa. No segundo subcapítulo, é discorrido os métodos da narrativa e da pesquisa-ação, pelo fato da reflexão na ação passada e também por eu estar inserida diretamente no meio pesquisado. No terceiro subcapítulo apresentam-se as técnicas de coletas de dados por meio das reflexões das aulas e entrevistas, ampliando o leque de informações, gerando mais detalhes na análise da

minha ação pedagógica e dos materiais adaptados. No quarto subcapítulo será apresentado o participante da pesquisa e detalhes do seu ingresso nas aulas de piano. No quinto subcapítulo, será discorrido sobre a técnica de coleta das entrevistas, dos demais convidados a participarem da investigação. Será discorrido também de que maneira a entrevista foi realizada e quais foram os procedimentos utilizados mediante o processo de coleta de entrevista. No quinto subcapítulo serão apresentados os membros da escola de música que fizeram parte das entrevistas, contextualizando a escolha desses sujeitos. No sexto subcapítulo, será descrito os procedimentos éticos que envolveram a pesquisa, que foi submetida ao Comitê de Ética, da UDESC. No sétimo subcapítulo será discorrido sobre a prática reflexiva considerada aporte teórico para esta investigação, nesse subcapítulo apresentam-se os referenciais teóricos que embasaram as práticas pedagógicas do professor reflexivo. No oitavo subcapítulo será discorrido sobre as categorias geradas a partir das análises de dados das entrevistas, descrevendo todos os procedimentos utilizados, das entrevistas à interpretação e codificação dos dados.

No quarto capítulo, será apresentado a minha ação passada, descrevendo a trajetória de ensino de 2012 a 2018. Serão abordadas as estratégias adotadas em aula que oportunizaram ao aluno Pedro frequentar as aulas de piano. Neste capitulo reflito sobre minha ação pedagógica passada, discorrendo os processos de ensino e aprendizagem por meio dos materiais adaptados.

O quinto capítulo, refere-se as análise das entrevistas relacionadas à ação pedagógica, os materiais adaptados e os desafios e possibilidades percorridos nos processos de ensino e aprendizagem em contexto de inclusão. O capítulo foi divido em três subcapítulos que foram separados para melhor discorrer sobre as categorias geradas a partir das coletas de dados das entrevistas dialogando com a literatura nacional e internacionais apresentadas no capítulo 3.

No sexto capítulo, encontram-se as análises das aulas que foram coletadas no segundo semestre de 2019. Prezou por descrever quatro aulas individuais, dois ensaios que o aluno participou e uma aula da prática em banda que o aluno frequentou que contém informações sobre o progresso semestral do aluno Pedro. Essas aulas e ensaios foram divididos em subcapítulos, criando um diálogo entre a análise dos dados e a literatura.

Por fim, serão discorridas as considerações finais desta pesquisa. Para o seu desenvolvimento foram considerados os três eixos presentes nesta dissertação: minha ação pedagógica, materiais adaptados e inclusão. Sendo assim, com esta pesquisa

espera-se contribuir para a educação musical inclusiva, principalmente para o ensino do piano em contexto de inclusão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresentam-se publicações que se relacionam com a temática desta dissertação, mais especificamente que abordam a educação musical, a educação musical inclusiva, a PC, o ensino do piano, a prática reflexiva e a adaptação de partituras. Será discorrido primeiramente sobre a paralisia cerebral (PC) por meio de publicações da área da saúde e após será apresentado o levantamento das publicações dos últimos dez anos referentes à temática da investigação mencionadas no parágrafo anterior.

A PC descreve um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitação de atividades e distúrbios no desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil. Os distúrbios motores do cérebro são muitas vezes acompanhados de distúrbios da sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamento, por epilepsia e por lesões musculoesqueléticas (ROSENBAUM, et al. 2007). As pessoas com PC apresentam fraqueza muscular, limitando os movimentos dos membros do corpo. Dini e David (2009) relatam que crianças com PC, apresentam uma variedade de distúrbios como fraqueza muscular, perda sensorial e espasticidade. Esses distúrbios neuromusculoesqueléticos afetam a posição em pé ereta, o equilíbrio e a habilidade de andar. Consequentemente, o desempenho da marcha dessas crianças quando comparado ao de crianças ditas "normais" está prejudicado, levando à dificuldade na realização de tarefas diárias e até mesmo de lazer. Shields et al. (2007) também relatam que a PC está associada à dificuldade em fazer atividades funcionais diárias, como caminhar e se vestir. Morris (2007) descreve que há diferentes indícios sobre PC:

No entanto, o que exatamente o termo "paralisia cerebral" descreve tem sido debatida por mais de 150 anos e discussões sobre como as diferentes manifestações da PC podem ser melhores classificados, continuam até os dias atuais (MORRIS, 2007, p. 3 - tradução minha) ².

Uma das manifestações da PC é a hemiplegia espástica (HE) que é um tipo de paralisia que atinge um lado do corpo deixando-o debilitado. Ela ocorre quando há complicações na gravidez, ou quando há situações no cérebro como Acidente Vascular

_

² However, what exactly the term 'cerebral palsy' describes has been debated for more than 150 years, and discussions about how the different manifestations of CP can be best classified continue to the present day. (MORRIS, 2007, p. 3)

Cerebral (AVC) ou esclerose (DINI; DAVID, 2009). Rosenbaum et al. (2007) expõem que "como em outros distúrbios do neurodesenvolvimento, várias manifestações do cérebro desordenado podem aparecer de forma mais significativa em diferentes pessoas ou em diferentes períodos de vida" (ROSENBAUM et al., 2007, p. 9 – tradução minha)³, e afirmam, ainda, que classificar a PC em distintos grupos não é simples e requer parâmetros diferentes, dependendo das características escolhidas como base para a classificação. Dessa maneira, as pessoas com PC são submetidas à reabilitação desde o momento que os sintomas se apresentam e notou-se no levantamento de publicações, que a música é uma das ferramentas utilizadas para tratamento da PC. Destaca-se, porém, que os artigos publicados, em sua maioria, são direcionados para a reabilitação por meio da música e não para os processos de ensino e aprendizagem para pessoas com PC.

Sendo assim, a PC, as adaptações de partituras para o ensino do piano para pessoas com deficiência, são temas pouco discutidos no âmbito da educação musical. Notou-se a escassez de publicações nos levantamentos feitos, o primeiro em Janeiro de 2019, o segundo em Julho de 2019 e o terceiro em Abril de 2020 nos sites IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), Periódicos da Capes, no Google Acadêmico e Scielo. As palavras-chave utilizadas foram: *educação musical e paralisia cerebral* e encontradas as publicações que serão apresentadas nos próximos parágrafos.

Farias e Oliveira (2010) publicaram um artigo cujo título é: "Paralisia cerebral e o ensino do piano: estudo de caso", em que descrevem as contribuições do ensino do piano para o desenvolvimento motor e intelectual do aluno com PC. A investigação é feita em uma escola de artes, na turma de piano, tendo como análise da coleta de dados, teóricos da medicina. O artigo descreve se as aulas de piano contribuíram para a melhora motora e cognitiva do estudo de caso em questão. Os resultados, segundo os autores, comprovam que houve melhora das questões levantadas (motora e cognitiva).

Guerra (2014) investigou a musicalização por meio do piano para uma criança com PCHE no contexto de um projeto de música vinculado a uma Universidade Federal. A dissertação que se intitula: "A musicalização da criança com paralisia cerebral no contexto do projeto música e cognição" coletou os dados nas aulas individuais e a metodologia foi a pesquisa-ação, tendo como elaboração do plano de

_

³ As in other neurodevelopmental disorders, various manifestations of the disordered brain may appear more significant in different persons or at different life periods.

ensino a abordagem PONTES. Quando foi apresentada na dissertação a abordagem PONTES, prezei por buscar mais informações, dando preferência para a fonte primária. Sendo assim, encontrei o artigo de Oliveira e Harder (2008) que apontam o que é e quais suas características. A abordagem PONTES tem como base o ensino customizado e serve para definir um processo metodológico de ensino de música (dentro das demais variedades de métodos e abordagens para o referido ensino), que possa ser adaptado às características pessoais dos aprendentes, aos seus interesses e necessidades pessoais, comunitárias e profissionais, assim como também às suas preferências de repertórios, estilos artísticos e aprendizagem, suas habilidades e talentos específicos. Ela se caracteriza por cinco itens: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica Pedagógica competente, Expressividade e Sensibilidade (OLIVEIRA; HARDER, 2008, p.71 e 77). Dessa maneira, após o entendimento da abordagem PONTES, os resultados apresentados por Guerra (2014) foram mais esclarecedores quando a autora aponta que o aluno respondeu melhor aos estímulos musicais customizados (que fazem parte da abordagem PONTES), interagindo mais nas aulas de musicalização.

Ao realizar o levantamento nos mesmos sites em Abril de 2020, encontrou-se a dissertação: "A dislexia e o ensino do piano: Notação musical adaptada", (BAPTISTA, 2016). A autora realizou adaptações com cores e outros formatos em substituição da notação musical tradicional para aluno com dislexia. Baptista (2016) discorre que em alguns momentos também modificou as cores das teclas do piano para que o aluno associasse a adaptação às teclas. Os dados recolhidos foram analisados por meio dos relatórios das aulas e da revisão bibliográfica. A autora aponta de forma sucinta que os resultados obtidos são limitados devido a pesquisa ter sido feita com um aluno somente e as adaptações foram embasadas em partituras que o sujeito já executava nas aulas. A pesquisa realizada por Baptista (2016) se assemelha com esta investigação no quesito de adaptação de materiais, mas se diferencia pelo fato de que o sujeito que ela investigou já possuía conhecimento musical prévio, o que não é o caso desta pesquisa.

As demais publicações relacionadas às palavras-chave: educação musical e paralisia cerebral se direcionam para a musicoterapia e para a inclusão das crianças com PC. Paulos (2011) investigou de forma ampla como a música pode promover a inclusão de pessoas com paralisia cerebral em sua tese que leva o título: "Contributos da música na inclusão de alunos com paralisia cerebral". O autor buscou comprovar como a música pode ser determinante na inclusão dessas crianças na escola regular e os

resultados apontam que por meio da música as crianças com PC se sentem mais confiantes em realizarem as atividades propostas.

Malta (2014) na dissertação que se intitula: "Contributos da expressão musical para a inclusão de alunos com paralisia cerebral", descreve a expressão musical como meio de inclusão no ambiente escolar das pessoas com PC. Fortunas (2015) por outro lado, pesquisou em sua dissertação: "O desenvolvimento musical de crianças com paralisia cerebral: relatório de atividade profissional" a contribuição da música nos alunos com PC que frequentavam o segundo ciclo do ensino básico. A autora se utilizou de ferramentas educativas e da tecnologia de informação e comunicação, o que poderia gerar acessibilidade de ensino a esses jovens. Os resultados apontados pela autora demonstram que a música promove maior estímulo na cognição e comunicação dos alunos com PC. A autora também ressalta com a pesquisa que os professores não se sentem aptos para trabalhar com esses alunos por não terem formação necessária para atuar neste contexto de inclusão. Amor et al. (2017) pesquisaram a influência das atividades musicais no desenvolvimento de pessoas com paralisia cerebral. No artigo intitulado: "A influência da atividade musical em pessoas com paralisia cerebral no município de Santana de Parnaíba" os autores empregaram o método pela avaliação da escala Individualized Music Therapy Assessment Profile (IMTAP) que foi realizada por um musicoterapeuta em uma clínica. Os autores demonstraram resultados de que a música contribuiu para que os alunos com paralisia cerebral assistidos na instituição melhorassem a motricidade e tivessem momentos de alegria, reabilitação e aprimoramento dos membros superiores.

Ribeiro (2013) desenvolveu a dissertação com o tema: "A importância da musicoterapia na paralisia cerebral: percepção da equipa multiprofissional" investigando a musicoterapia em casos de paralisia cerebral. Marques (2014) também pesquisou a temática com o título "Desenvolvimento de uma aplicação musical para musicoterapia em casos de paralisia cerebral".

Nenhuma das publicações mencionadas acima aponta para a investigação da prática reflexiva ou processos de ensino e aprendizagem do piano por meio dos materiais adaptados. Percebe-se que as publicações mencionadas, direcionam-se para discutir o papel da música como reabilitação e não como processos de ensino e aprendizagem. Os resultados apontados pelos autores acima mencionados são para melhoras cognitivas e motoras, diferenciando-se do foco desta dissertação que visa refletir a ação pedagógica por meio dos materiais adaptados para os processos de ensino

e aprendizagem do piano, promovendo a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de piano, mais especificamente de um aluno com PCHEE.

Sendo assim, pesquisou-se também nos mesmos sites: IBICT, Periódicos da Capes, no Google Acadêmico e Scielo, com as palavras-chave: *paralisia cerebral e ensino*, buscando temas referentes aos materiais adaptados e recursos pedagógicos e foram encontradas as publicações que serão discorridas abaixo de maneira menos aprofundada por serem complementos retirados da educação e não da educação musical.

Silva (2010) investigou a criação de um material de avaliação para a criação de adaptações pedagógicas para alunos com PC. A autora descreve em sua dissertação que leva o título: "Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral" que antes de adaptar os materiais, é importante avaliar as características de cada aluno e o contexto da sala de aula que o aluno frequenta. Na investigação, foram entrevistados onze estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia da Habilitação em Educação Especial, área de deficiência física e quatro profissionais da área da educação especial, que ajudaram na elaboração do protocolo para prescrição ou adaptação dos recursos pedagógicos, considerados essenciais pela autora para o planejamento de aulas em contexto inclusivo.

Gonçalves (2010) desenvolveu a tese intitulada: "Desempenho motor de alunos com paralisia cerebral frente à adaptação de recursos pedagógicos" pesquisando a adaptação de recursos pedagógicos. A autora investigou os professores que lecionavam para crianças da educação infantil e constatou que a adaptação pode ser estratégia relevante para que as crianças com PC desempenhem tarefas motoras mais apropriadas. A semelhança entre a investigação de Gonçalves (2010) e desta pesquisa, é que ambas compreendem as adaptações como uma maneira de promover a inclusão das crianças com PC nas aulas, respeitando a subjetividade de cada uma e ressaltando suas capacidades.

Oliveira (2018) investigou o olhar docente sobre o corpo da criança com PC na dissertação: "O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas". A autora constatou que a maioria dos professores que fizeram parte da investigação compreendia o corpo dessas crianças como doentes, anormais ou diferentes dos demais alunos. Oliveira (2018) descreveu em seus resultados, que houve mudanças estruturais e conquistas para promover a inclusão das crianças com PC. A investigação de Oliveira (2018) aborda que em sua maioria, essas crianças são afastadas

de atividades, por serem consideradas incapazes de desenvolver ações que exigem domínio motor.

Como o número de publicações sobre o tema que se assemelha a esta pesquisa, educação musical e paralisia cerebral são escassas, considerando que foi feito o levantamento dos últimos dez anos, pesquisou-se também nos mesmos sites, utilizando-se as palavras-chaves: paralisa cerebral e música; paralisia cerebral e musicalização; materiais adaptados para o ensino do piano, ensino e aprendizagem do piano para pessoas com paralisia cerebral, mas não foram encontradas publicações.

Da mesma maneira, foi feito um levantamento das revistas da International Society for Music Education no período de 2010 a 2018, em um total de 24 volumes. As palavras-chave que nortearam a busca foram: *paralisys, disability e performance*. Foram encontrados apenas dois artigos, volumes 29 e 30, que se relacionam com o tema do projeto: "*Music artist performance or therapeutic tool? A study on differences*" de Gunnar Peterson e Maria Nystrom (2011) e "*Piano pedagogy with a student who is blind: A Australian case*" de Anne Power e Dorothy McCormack (2012).

O texto de Power e McCormack (2012) relata os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de piano para um aluno cego retratando a relevância do professor estar atento para um ensino específico. O artigo se assemelha com essa pesquisa por uma das autoras ser a professora de piano de Hayden⁴ e por abordar três pontos principais: processos de ensino e aprendizagem, inclusão nas apresentações e a comunicação entre professor e aluno, promovendo o desenvolvimento do estudante no piano. Power e McCormack (2012) relataram as adaptações feitas pela professora de Hayden, para que o aluno ingressasse nas aulas de piano. No início do curso, o aluno foi estimulado a tocar por imitação e a compor; ele também aprendeu tateando a mão da professora. Segundo as autoras, Hayden aprendeu a ler a notação musical em Braille⁵ aos 12 anos, o que permitiu que o aluno conseguisse ler partituras. O aluno ganhou prêmios de composição e de atuação performática e interpreta peças de Beethoven, Chopin, etc.

Peterson e Nystrom (2011) pesquisaram músicos que também atuam como musicoterapeutas e por meio dos relatos apresentados no texto, discutiram a diferença entre ser músico e usar a música como terapia. Quando é relatado o ensino para pessoas

_

⁴ Nome do aluno citado no artigo.

⁵ É uma ferramenta que permite que qualquer texto musical possa ser transcrito para a forma tátil, sendo mais fácil a assimilação pelos deficientes visuais.

com deficiência, geralmente as pessoas próximas ao aluno confundem a música como terapia. Peterson e Nystrom (2011) discorrem de maneira clara uma oposição a esse entendimento, apontando que a música utilizada como ferramenta terapêutica, tem como objetivo um diálogo autocentrado, ou seja, estimular o aluno a interagir com a música, enquanto nos processos de ensino e aprendizagem, há diálogo e interação entre aluno e professor.

Louro (2016) ressalta que é importante diferenciar a musicoterapia da educação musical. Embora ambas possuam como objetivo o indivíduo e a música, as aplicações da educação musical e da musicoterapia são distintas. Para a autora a musicoterapia analisa a reação dos indivíduos em relação ao som, o musicoterapeuta se preocupa em descobrir qual som causa efeitos terapêuticos nos indivíduos. A musicoterapia é uma disciplina científica mais recente e sua clientela é composta por pessoas com deficiência, gestantes, crianças com distúrbio comportamental, entre outros. O musicoterapeuta pode atuar em escolas, clínicas, entre outros, abordando diferentes práticas, respeitando a subjetividade de cada indivíduo atendido, abrangendo repertórios variados, com quaisquer músicas e tipos de sons.

O professor de música têm como prioridade, os processos de ensino e aprendizagem, preocupando-se que o indivíduo aprenda elementos da linguagem musical. Sendo assim, o professor, atua como intermediário entre aluno e instrumento que está sendo aprendido, com repertório restrito àquele instrumento musical. Dessa maneira, os objetivos musicais se diferem, a musicoterapia, é usada para fins terapêuticos e a educação musical para fins musicais e não terapêuticos, sendo assim, educação musical não é musicoterapia (LOURO 2016).

Aprofundando essas questões Ockelford (2000) também escreve sobre essa oposição entre o que é educação musical e o que é musicoterapia. O autor afirma que há vários cursos de musicoterapia disponíveis que são reconhecidos por órgãos governamentais o que aumenta a probabilidade de profissionais atuantes. Ockelford (2000) discorre ainda que a realidade para a educação musical inclusiva é diferente daquela praticada na musicoterapia, visto que não haveria treinamento para os professores que queiram trabalhar a educação musical em contexto inclusivo. Dessa maneira, para o autor, a música como forma de reabilitação se ressalta em relação aos processos de ensino e aprendizagem musicais pelo caráter formativo.

A educação musical inclusiva também é discutida por Ockelford; Welch e Zimmerman (2002), Finck (2016), Mendes; Silva e Schambeck (2012), Ockelford

(2012), Rolfe (2019), Ockelford (2000) e Bonillha (2010), que discorrem sobre os processos de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência, ressaltando a inclusão desses alunos no meio musical. Os autores mencionados serão aprofundados nos capítulos 5 e 6 por fazerem parte dos diálogos entre literatura e análises. Para que a pesquisa tivesse maior amplitude, foi feito levantamento também em publicações referentes à prática reflexiva do professor, os processos de ensino e aprendizagem do piano e a adaptação dos materiais. Como esses temas são aporte teórico para essa investigação, eles serão discorridos com mais profundidade nos próximos capítulos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Optou-se por dividir em oito itens apresentados a seguir: abordagem da pesquisa qualitativa, escolha dos métodos, instrumento de coleta de dados e descrição do contexto de pesquisa e dos seus participantes. Na sequencia, apresentam-se os cuidados recomendados pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina — CEPSH/UDESC, observando-se os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade. Por fim, o referencial teórico, pautado na investigação da prática reflexiva e da ação pedagógica. Considerou-se a prática reflexiva como adequada por ser um referencial que traz a proposta da reflexão na ação passada, na ação presente e na ação futura. É com base neste referencial e nos métodos da narrativa e da pesquisa-ação que se estruturou as reflexões das aulas e as categorias de análise, que serão discutidas e aprofundadas nos capítulos quatro, cinco e seis.

3.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009, p. 8) se caracteriza por abordar o mundo "lá fora", para além dos laboratórios, que são considerados contextos especializados de pesquisa. A pesquisa qualitativa busca entender e descrever fenômenos sociais de diversas maneiras, analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando comunicações e interações e investigando documentos.

Penna (2015), afirma que a pesquisa qualitativa busca a compreensão e não a comprovação do fenômeno estudado. Bogdan e Biklen (1994) descrevem a pesquisa qualitativa em educação como experiências que englobam pessoas de todas as idades, bem como, materiais que contribuam para aumentar o conhecimento tanto em contexto escolar como exteriores à escola, tornando-se objetos de estudo.

Deste modo, refletir sobre a prática e os processos de ensino e aprendizagem do piano para aluno com PC, despertaram o interesse em buscar por processos de ensino e aprendizagem alternativos nas aulas. Lecionar em contexto inclusivo, me fez repensar as estratégias adotadas em sala de aula. Assim, descrever o caminho percorrido por meio dos registros feitos em aula (vídeos, cadernos de anotações), me estimulou a reflexão da minha prática.

Creswell (2014, p. 49) aponta que "A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível". O autor afirma ainda, que o pesquisador qualitativo coleta dados no ambiente onde os pesquisados vivenciam a questão ou problema, sendo o pesquisador um instrumento-chave que pode se utilizar de múltiplos métodos de investigação (CRESWELL, 2014).

Ainda, sobre pesquisas em educação, Bogdan e Biklen (1994) apontam que a investigação qualitativa em educação, pode assumir muitas formas e ser conduzida em múltiplos contextos. Para tanto, descrevem cinco características da pesquisa qualitativa que se assemelham aos caminhos metodológicos dessa investigação:

- Na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural construindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.
- Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado do produto.
- Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos vão se agrupando.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Os investigadores que fazem este tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Creswell (2014, p. 52) também descreve em quais situações devemos utilizar a pesquisa qualitativa:

[...] conduzimos pesquisas qualitativas porque um problema ou questão precisa ser explorado [...] essa exploração é necessária devido à necessidade de estudar um grupo ou população identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente ou escutar vozes silenciadas (CRESWELL, 2014, p. 52).

O autor afirma também, que desenvolvemos pesquisa qualitativa para compreender a complexidade e o detalhe da questão, sendo que esse detalhe só pode ser explorado falando diretamente com as pessoas envolvidas. Ao falar diretamente com as pessoas envolvidas, estamos dando poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, transmitindo-as em estilo *literário* e *flexível* compreendendo os contextos ou ambientes, questões e problemas abordados pelos sujeitos de pesquisa (CRESWELL, 2014).

Portanto, o enfoque qualitativo foi considerado o mais apropriado para esta pesquisa, que investigou como a minha ação pedagógica por meio da prática reflexiva e processos de ensino e aprendizagem do piano para aluno com PCHEE puderam promover sua inclusão no meio musical escolar.

3.1.1 Método

Como a pesquisa se passa em duas etapas: relato e reflexão da ação pedagógica passada (2012 a 2018) e início da pesquisa (2018), considerou-se dois métodos adequados: narrativa e pesquisa-ação. Será demonstrado abaixo o desenho metodológico da pesquisa e após, será discorrido sobre os métodos mencionados.

Figura 1 Desenho metodológico da pesquisa

Pesquisa Qualitativa

Método Narrativa (Reflexão das aulas no período de 2012 a 2018)

Método Pesquisa-ação

Critérios éticos

Coleta de dados (Entrevistas e Vídeos das aulas)

Análise dos dados

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Observa-se que o desenho metodológico apresentado na figura 1, foi pensado para a realidade dessa pesquisa que contém um amplo material por meio de vídeos, fotos, diários de classe e memória da pesquisadora que correspondem ao período de 2012 a 2018. Sendo assim, percebeu-se a necessidade de dois métodos para descrever o avanço que o aluno teve até o início da coleta de dados (2019) colaborando com a contextualização da pesquisa.

O método da narrativa é considerado por Creswell (2014) como forma de analisar e entender as histórias vividas e contadas. O autor aponta ainda que a narrativa "conta a história dos indivíduos que se revela em uma cronologia de suas experiências, estabelecidas dentro do seu contexto pessoal, social e histórico e incluindo temas importantes nessas experiências vividas" (CRESWELL, 2014, p. 72). Bauer e Gaskell (2002, p. 91) afirmam que "Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa" e apontam três principais características das narrativas:

- Textura detalhada o narrador tende a fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quanto forem necessários para tornar a transição entre eles plausível.
- Fixação da relevância narra aspectos do acontecimento que são relevantes de acordo com sua perspectiva de mundo.
- Fechamento de Gestalt um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com começo meio e fim. O fim pode ser o presente se os acontecimentos concretos ainda não terminaram (BAUER e GASKELL, 2002, p. 94).

Dessa maneira, considerando as colocações de Bauer e Gaskell (2002) para que a pesquisa fosse estruturada em sua totalidade, considerou-se discorrer e refletir os cinco anos anteriores à coleta de dados. Sandín Esteban (2010, p. 152–153) discorre que o método da narrativa "parte-se do pressuposto de que a experiência, em qualquer profissão, significa à aquisição de um conhecimento estruturado" a autora aponta ainda, que "o conhecimento se organiza em etapas explicativas que, por sua vez, servem como lentes interpretativas para compreender a experiência" (SANDÍN ESTABAN, 2010, p. 152 -153). Sendo assim, pela pesquisa ser organizada em duas etapas, tornou-se relevante a abordagem dos dois métodos narrativa e pesquisa-ação, o primeiro, pela volta ao passado, narrando a reflexão e ação pedagógica passada e o segundo devido ao fato da coleta de dados ser feita por meio da inserção direta da pesquisadora no meio pesquisado.

A pesquisa pedagógica apontada por Lankshear e Knobel (2008, p.13) poderia ser associada ao método da pesquisa-ação. Como indicam os autores, "Há um amplo consenso em relação à pesquisa pedagógica envolver profissionais pesquisando suas próprias salas de aula" e afirmam ainda que a pesquisa pedagógica está "confinada à investigação direta ou imediata das salas de aula" e que o pesquisador principal é o

"professor cuja sala de aula está sob investigação" e que "a pesquisa dos professores é um importante recurso" podendo tornar o professor com julgamento para tomar decisões apropriadas nas abordagens metodológicas em sala de aula" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 13 - 14).

As afirmações de Lankshear e Knobel (2008) contextualizam esta pesquisa, no âmbito da reflexão sobre a minha ação pedagógica nas aulas de piano para aluno com PCHEE por meio dos materiais adaptados. Na opinião dos autores, professores investigadores da sua prática, são profissionais que rompem barreiras, que não seguem fórmulas impostas, ao contrário, procuram novas abordagens para atingir objetivos educacionais, enfatizando o processo educacional e ocasionando mudanças quando necessário (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.14).

Bresler (2006) também discorre sobre a pesquisa da prática pedagógica, esclarecendo que as mudanças podem ser proporcionadas pelo fato de que o professor investigador possui um papel chave no momento de dar forma ao cenário educativo, com o propósito claro de trocar e melhorar os caminhos metodológicos para os processos de ensino e aprendizagem. Bresler (2006) afirma ainda, que "A investigação pertence por completo aos professores, posto que os temas estudados são selecionados por eles mesmos, tanto que as trocas posteriores de ensino, geralmente refletem em trocas de suas atitudes e crenças, mais do que uma imposição do exterior" (BRESLER, 2006, p. 94). Mediante as colocações dessa autora o professor teria autonomia para investigar a própria prática, mas deixando claro que essa autonomia não significa que a sabedoria pessoal prevalecerá na investigação.

Lankshear e Knobel, (2008), apontam que os professores precisam ir além dessa "sabedoria profissional" baseando-se no conhecimento educacional especializado para ter competência em tomar decisões sobre a melhor maneira de atingir os objetivos educacionais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.14).

Assim, atingir objetivos educacionais requer conhecimento, profissionalismo e qualidades do professor, que segundo Lankshear e Knobel (2008) contribuem para o aprimoramento do profissional educativo, pois o professor deixa de ser um "mero operador de plano de aula" e passa a ser uma pessoa cujos "pensamentos, ações e reflexões" passam a ser associados à maneira que um profissional deve ser (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.19).

Nesta perspectiva, a pesquisa pedagógica pode ser realizada em salas de aulas, em comunidades, lares, bibliotecas ou em qualquer lugar que se possam obter análises e interpretações de informações pertinentes à prática de um investigador enquanto professor (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.18). Para os autores a pesquisa-ação, aqui entendida como sendo um tipo de pesquisa pedagógica, permite ao professor por meio da investigação da própria prática, maior consciência para poder realizar mudanças criteriosas e colocá-las em prática, melhorando os resultados no ensino. E essa consciência do processo, da análise, pode ser conduzida em programas acadêmicos de pós-graduação, para que outros profissionais tomem conhecimento e consigam "adaptar ou implementar para além do cenário original" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.14). Sendo assim, a abordagem da narrativa e da pesquisa-ação como métodos de investigação, foram considerados adequados para que haja reflexão da prática pedagógica, podendo promover a ampliação do ensino do piano em contexto inclusivo.

3.1.2 Instrumentos de coleta

As técnicas de coletas de dados foram feitas por meio das reflexões das aulas e entrevistas abertas. Por eu ser professora investigadora, entrevistar a mãe que acompanhou os processos de ensino, o garoto que executou os materiais adaptados, o diretor da escola que também acompanhou a evolução do menino e os colegas que conviveram no ambiente escolar musical que tocaram com Pedro, aumentou o leque de informações gerando uma análise mais detalhada da minha ação pedagógica e dos materiais adaptados que utilizei durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno com PC. Bresler (2006, p. 83) descreve que "sendo os investigadores parte da realidade que estudam, sua neutralidade é impossível. Em troca, sua meta se converte no controle de subjetividades" (BRESLER, 2006, p. 83) dessa maneira, as entrevistas puderam complementar as informações coletadas nas aulas enriquecendo as análises.

Por ser uma pesquisa qualitativa, a investigação se adequa aos fundamentos apontados por Creswell (2014, p. 138) que descreve: escolha um local, determine o papel a ser assumido, registre aspectos do ambiente, seja cordial com o ambiente a ser investigado, prepare suas anotações completas após as reflexões. As coletas de dados foram realizadas em uma escola livre de música na cidade de Bauru (SP). Para os procedimentos de coletas de dados das aulas, optou-se por filmar as aulas individuais e da banda e ensaios com a camerata no segundo semestre de 2019. As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro, com o diretor da escola, a mãe do aluno, o aluno, e

com dois colegas maiores de idade, que tocaram com Pedro, um na banda e outro que o acompanhou com a camerata da escola.

As perguntas foram elaboradas com o objetivo de coletar em profundidade o relato dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que a pesquisadora entrou em contato direto com os pesquisados. Sendo assim, pretende-se com a recolha deste material, contribuir para uma reflexão sobre a minha ação pedagógica como professora de piano, mediante a adaptação de materiais para os processos de ensino e aprendizagem de um aluno com PCHEE, compreendendo esse saber com maior amplitude, a partir das falas do próprio estudante, sua mãe e de membros da escola de música (direção e estudantes), considerando as diversas transformações necessárias para as práticas de se ensinar e aprender em contexto inclusivo.

3.1.3 O contexto e o participante da pesquisa

Segundo relatos de familiares, nos primeiros anos de vida, Pedro não andava e tinha limitações de movimentos e isso dificultava sua convivência social, suas brincadeiras, restringindo-o a passar a maior parte do tempo no ambiente familiar. No caso do aluno Pedro, a família foi responsável por um ambiente estimulador e prazeroso, buscando procedimentos que estimulassem a coordenação motora e a sua auto eficácia, tanto que foi submetido aos tratamentos no Centro Especializado de Reabilitação Sorri da cidade de Bauru (SP)⁶. Seu contato com a música começou quando conseguiu balbuciar as primeiras palavras; como não conseguia andar, assistiu muitos vídeos musicais e cantava com eles, tanto que ganhou seu primeiro microfone aos três anos de idade e sua mãe, percebendo que o filho se identificava muito com a música, procurou aula de canto, que posteriormente se tornaram aulas de piano e canto.

As aulas de música do aluno Pedro, ocorrem em uma escola livre de música na cidade de Bauru (SP). Nos primeiros anos de estudo, o aluno frequentou a escola uma vez por semana com aulas de piano. As aulas eram praticadas individualmente, o que possibilitou um ensino direcionado, atendendo as subjetividades do aluno. Conforme Pedro foi progredindo no aprendizado do piano, começou a frequentar as aulas da banda também. O ambiente da escola é favorável para a inclusão dos alunos com deficiência, por possuir estrutura adequada e estimular o diálogo entre a família e a instituição. Esse

⁶ Para saber mais sobre o Projeto consultar: https://sorribauru.com.br/

contexto favoreceu o ingresso e permanência do aluno na escola de música, possibilitando a presente pesquisa.

É importante ressaltar que Pedro não teve o cognitivo afetado, ele é muito simpático e possui um humor incrível. O garoto que está com 13 anos atualmente, se socializa com facilidade e aceita todos os desafios propostos, o que permitiu um ambiente prazeroso nas aulas de música. Ele tem vários amigos na escola de música, inclusive conversa com esses amigos virtualmente, e embora não tenha uma rotina diária de estudos musicais (devido ao fato de não possuir o instrumento, geralmente o estudo do garoto é realizado na escola de música antes ou após as aulas), se mostra interessado e engajado em aprender cada vez mais a tocar piano.

3.1.4 Entrevistas

As entrevistas foram marcadas com antecedência, feitas nos dias que os alunos frequentam a escola, geralmente antes ou depois das aulas desses estudantes, pois assim, seria mais cômodo para os entrevistados, respeitando as questões éticas como apontadas por Gibbs (2009). O autor descreve que as questões éticas influenciam a pesquisa qualitativa, principalmente nas etapas de planejamento e coleta de dados. Sendo assim, os entrevistados foram abordados pessoalmente, se poderiam e gostariam de participar das entrevistas, após o consentimento, foram informados sobre o teor da investigação e também que poderiam desistir dos procedimentos a qualquer momento. Dessa maneira, as entrevistas foram gravadas, feitas oralmente com cada membro que participou da coleta de dados, com perguntas abertas, o que promoveu relatos descritivos dos membros pesquisados.

Bogdan e Biklen (1994, p. 113) definem o momento da coleta de dados como "trabalho de campo" descrevendo que o pesquisador desenvolve uma relação de proximidade com o sujeito investigado, entrando no mundo dele. O autor recomenda que o investigador, não deve ser intruso e entrar em campo para entrevistar com a função de aprender, de absorver o que o sujeito tem para relatar, aprendendo o modo de pensar do sujeito.

Sobre os procedimentos de coleta de dados mediante a utilização da técnica de entrevista, Creswell (2014) discorre que ela permite que o pesquisador faça anotações

durante o processo de coleta sobre as respostas dos pesquisados e recomenda que o investigador siga um protocolo, com roteiro e anotações.

Assim foi feito, as entrevistas foram realizadas com um roteiro previamente redigido (disponíveis nos Apêndices A p. 123, B p. 124, C p.125, D p.126, E p. 127), com anotações durante o processo de coleta e agradecimento ao seu final pelas informações proporcionadas. Após essa etapa, as entrevistas foram transcritas e colocadas em categorias.

3.1.5 Descrição dos participantes das entrevistas

Participaram das coletas de dados Pedro, a mãe do garoto, o diretor e dois colegas que tocaram com o garoto em apresentações de encerramento do semestre realizadas pela escola de música. Será discorrido primeiramente sobre Pedro, após sua mãe, o diretor e os colegas participantes da coleta de dados.

Pedro frequenta a escola desde 2012, portanto, ele é familiarizado com o ambiente escolar musical. Ele ingressou nas aulas de canto que posteriormente se tornaram aulas de piano e canto (será discorrido com mais profundidade no capítulo 4). Por se sentir confiante e seguro no ambiente escolar musical, entrevista-lo trouxe para a pesquisa, a visão do garoto sobre as aulas de piano e os materiais adaptados. Por outro lado, ao entrevistar a mãe, também foi enriquecedor, pois ela o acompanhou em várias aulas permanecendo dentro da sala, sendo assim, poder coletar os relatos dela em relação à evolução do garoto e os materiais adaptados e também ter acesso aos relatos das dificuldades e barreiras superadas nos anos de estudo de piano contribuiu de maneira significativa para o aprofundamento das análises. As informações coletadas na entrevista com o diretor, também trouxeram a perspectiva da inclusão do aluno no ambiente escolar musical e a socialização do garoto com os demais alunos da escola. Os dois colegas, de agora em diante, chamados Colega 1 e Colega 2 complementam a coleta, pois puderam trazer um olhar mais distante, pois conviveram com Pedro nas aulas da banda e em ensaios que foram realizados. Optou-se por esses dois colegas por eles terem executado peças junto com Pedro. Será descrito nos próximos parágrafos sobre cada um, para que contextualize a escolha desses dois sujeitos também envolvidos na coleta de dados. Para melhor visualização serão utilizadas as abreviações MP (mãe do Pedro), P (Pedro), D (diretor), C1 (colega 1) e C2 (colega 2).

O C1 frequenta a escola desde 2017, também aprende piano e tocou com Pedro em dois momentos: na banda com a música "É preciso saber viver" e o acompanhou em outro piano com a música "Blue Moon". Ressalto que as duas músicas são descritas de forma mais detalhada nos relatos da reflexão da minha ação pedagógica passada nas aulas de piano a serem apresentados no Cap. 4. Ambas as músicas foram executadas nos recitais realizados em Junho de 2019 e na primeira música, o C1 fazia as cifras sem adaptações, utilizando-se de arpejos e de rítmicas diferentes, enquanto Pedro segurava 4 tempos cada acorde adaptado. Na segunda música, o C1 segurava os acordes revezando a rítmica entre 2 e 4 tempos enquanto Pedro fazia o solo da música de maneira adaptada.

O C2 é aluno de violino, frequenta a escola desde 2014, toca na camerata que acompanhou o aluno Pedro na música "Blue Moon", e "É preciso saber viver", participando de vários ensaios com o garoto trazendo, portanto, informações relevantes em relação ao progresso do aluno no contexto em grupo. Bresler (2006, p. 94) aponta que "a investigação na ação, se baseia na análise sistemática dos dados coletados através de diversas estratégias e fontes que refletem em múltiplas perspectivas", sendo assim, entrevista-los trouxe um novo olhar sobre os materiais adaptados e a inclusão do aluno nas apresentações colaborando com a reflexão da minha ação e a reverberação dessa ação, aprofundando minha compreensão pelo tema investigado.

3.1.6 Procedimentos éticos da pesquisa

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPSH/UDESC em 11 de junho de 2019, obedecendo aos padrões de projetos exigidos pelo Comitê.

A coleta de dados foi feita com as condições necessárias à preservação da total integridade dos participantes escolhidos para colaborar com o estudo em questão. Dessa forma, incorpora:

Sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: **autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade,** dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Os riscos desses procedimentos foram mínimos por não envolver procedimentos invasivos. As entrevistas foram gravadas e realizadas na escola de música, com data e hora definidas pelos (as) entrevistados (as). Os entrevistados não demostraram qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante as perguntas, mas foram informados que teriam o direito de não responder todas as perguntas, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achassem necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.

As identidades serão preservadas, pois cada indivíduo será identificado mediante utilização de pseudônimo. Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação. Também foram elaborados os termos de consentimento livre esclarecido, de consentimento de fotografia, vídeo e gravação (disponíveis nos Anexos A p. 129 e B p. 131 deste trabalho), os quais foram entregues aos participantes, antes do início da investigação, para serem confirmados e assinados pelos participantes para garantir seus direitos e participação na pesquisa.

O projeto foi inscrito sob protocolo CAAE 15437819.6.0000.0118 e aprovado junto ao Comitê de Ética da UDESC mediante parecer consubstanciado nº 3.588.798 de 30/10/2019.

3.1.7 Referencial Teórico

Neste subcapitulo, apresenta-se o referencial teórico a ser utilizado na investigação que é a prática reflexiva e ação pedagógica. Como o trabalho se divide em duas fases: relato da minha ação passada (período de 2012 a 2018) e a coleta da pesquisa (segundo semestre de 2019) considerou-se a prática reflexiva como adequada, por ser um referencial que traz a proposta da reflexão na ação passada, na ação e na ação futura, com base nos autores Schön (2000), Alarcão (2001), Pimenta (2006) e Zeichner (2005). Nesse sentido, a primeira fase fica caracterizada como "a ação" passada e a coleta realizada no segundo semestre de 2019 como sendo o período "na ação", pois se pautou no estágio de desenvolvimento musical do aluno Pedro no período acima mencionado. Será discorrido primeiramente sobre o conceito da prática reflexiva e após as concepções do professor reflexivo nos processos de ensino e aprendizagem.

Zcheiner (2005, p. 539) aponta que a prática reflexiva é "o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão". O autor aponta ainda que a reflexão pode ser interpretada como "uma reação

contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula querem que eles façam" (ZEICHNER, 2005, p.539). Alarcão (2001, p. 15) discorre sobre a escola reflexiva, sugerindo que "a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que não qualifica apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam e apoiam estes ou aqueles". Nota-se com a colocação dos autores, que a reflexão pode proporcionar aos professores, estudantes e escola rupturas nos processos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, as concepções de Schön (2000) e Alarcão (2001) foram importantes para se estruturar os conceitos dos processos de ensino e aprendizagem. Os autores apontam que quando há um questionamento e uma reflexão em torno da própria ação, essas indagações podem modificar a ação futura do profissional.

As reflexões de um zagueiro na segunda-feira de manhã podem estar cheias de significação se a pessoa que reflete é o zagueiro que jogará no próximo sábado - e jogará diferentemente por causa de seu jogo de segunda. (SCHÖN, 2000, p. 36).

De forma figurativa, Schön (2000), retrata sobre a realidade de um zagueiro demonstrando que o professor é um jogador que entra em sala de aula para criar estratégias de um jogo em que o profissional atua como jogador e treinador. Dessa maneira, o professor é responsável por pensar nas estratégias de ensino e colocá-las em prática, rumo ao objetivo traçado. Nem sempre as estratégias traçadas levam ao produto final desejado, mas o professor reflexivo, o que reflete na ação passada, pode modificar o processo do ensino, modificando sua ação futura, atingindo então o objetivo final: o aprendizado do aluno.

Sobre a perspectiva de atingir o aprendizado, Charlot (2001 apud PIMENTA, 2006, p. 90) ressalta que a ação e a reflexão da ação do professor, mescla a relação entre teoria e prática e afirma, ainda, que o ponto central não são somente as práticas dos professores, mas também as práticas dos próprios alunos considerando como cada aluno reage ao processo do ensino. Dessa maneira, o professor que reflete sobre sua prática, repensa estratégias, abordagens e metodologias para que o aluno aprenda.

Quando se discute sobre os processos de ensino e aprendizagem, muitos professores podem pensar em grandes ações metodológicas, mas Alarcão (2000) enfatiza que muitas vezes, as pequenas ações dos profissionais na área da educação, podem causar rupturas de ensinos tradicionais.

Pergunto-me. Quantas das pequenas investigações na acção realizadas pelos nossos professores, nas nossas escolas, não trazem contributos novos para a compreensão da realidade e as modalidades de intervenção? Quantas delas não têm rigor metodológico? A quantas delas foi dada visibilidade para que outros as pudessem aproveitar, contestar ou sobre elas construir conhecimento? [...] A ser assim, a investigação-acção, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida (ALARCÃO, 2001, p. 8).

Romper tradições no ensino musical demanda coragem de enfrentar novos desafios, de ter paciência e insistência, pois o processo de ensino não é um caminho pronto, usando uma figura de linguagem, é como um rio desconhecido sem sabermos a profundidade, as curvas e a correnteza que enfrentaremos. Penso que seja esse o percurso atual da educação musical inclusiva, o enfrentamento do novo, do inusitado, muitas vezes realizados pelos professores com pequenas ações metodológicas que são refletidas dia a dia.

A prática reflexiva pode gerar diferentes níveis de percepção e rupturas de paradigmas pré-estabelecidos no cotidiano (ALARCÃO, 2001). Neste escopo, Schön (2000), discorre que a ruptura pode ser realizada por meio do experimentar. O autor aponta que o professor reflexivo propicia o aprender por meio do fazer, em ambientes propícios aos estudantes e com professores que "ajudem através da 'fala correta' a ver por si próprios à sua maneira o que mais eles precisam ver" (SCHÖN, 2000, p. 25).

Quando o professor reflete a própria ação, ele pode propiciar aos estudantes o experimentar, o fazer, ampliando os horizontes do conhecimento gerando novas situações. O novo extrapola a rotina, os professores criam, constroem novos caminhos, que são feitos por meio dos processos de reflexão-na-ação, abrindo perspectivas para valorizar as pesquisas na ação dos profissionais, o que Pimenta (2006), intitula: "o professor pesquisador de sua prática" (PIMENTA, 2006, p. 20). Charlot (2001 apud PIMENTA, 2006, p.91), também descreve que o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali.

Dessa maneira, cada ação metodológica, poderia se tornar um elemento da investigação, auxiliada pela prática reflexiva como resultado do esforço contínuo que se inicia sobre a reflexão feita nas ações concretas do cotidiano (ALARCÃO, 2008). Refletir o cotidiano traz desafios consistentes, pois o profissional lida com o revés, que na reflexão lhe serve de parâmetros rumo ao propósito final. É um profissional que deve

permanecer a aprender por meio da reflexão, fazendo seu jogo com um alvo em movimento, mudando os fenômenos à medida que experimenta (SCHÖN, 2000).

Neste sentido, Charlot (2001 apud PIMENTA, 2006, p. 96), aborda que as eficácias das práticas do professor, dependem dos efeitos destas sobre as práticas do aluno. Portanto, experimentar por meio da prática, é uma construção do cotidiano, do que se transforma, não sendo algo definitivo, mas que está em constante modificação, não aceitando a ação como acabada e definitiva.

Embasado nos teóricos descritos acima, que refletem a ação passada, presente e futura, no próximo capítulo, será discorrido a partir do referencial teórico as categorias de análise que nortearão as reflexões sobre a pesquisa e o seu desdobramento e que serão apresentadas no subcapítulo abaixo.

3.1.8 Categorias de análise dos dados

As entrevistas foram realizadas pessoalmente e oralmente com cada sujeito envolvido e foram transcritas mediante as gravações. Durante o processo de coleta, foram feitas anotações para que detalhes como expressões faciais, gestos, palavras pudessem ser descritos, podendo promover, um aprofundamento nas informações, como apontado por Penna (2015). A autora descreve que a versatilidade das entrevistas que são feitas oralmente e face a face, permite ao pesquisador observar dos entrevistados detalhes gestuais podendo acrescentar elementos para a coleta de dados.

Após as entrevistas serem realizadas, foram transcritas fielmente, cada palavra, para que se pudesse ter um aprofundamento na interpretação das informações coletadas, como afirma Gibbs (2009, p. 28): "A transcrição, especialmente de entrevistas é uma mudança de meio e isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação". Portanto, as entrevistas foram salvas em arquivos e organizadas em pastas virtuais que se encontram sob a minha guarda e confidencialidade.

As entrevistas foram realizadas visando compreender os processos de ensino e aprendizagem, os desafios e caminhos percorridos do ensino do piano em contexto de inclusão. Com perguntas abertas e flexíveis, seguindo um roteiro que buscava informações em profundidade, as entrevistas foram realizadas em outubro de 2019. A entrevista com Pedro foi realizada com a presença da mãe e com a interação entre os dois, o que ampliou as possibilidades de coleta de dados uma vez que ambos foram muito mais conversando do que respondendo meramente questões burocráticas. As

demais entrevistas foram realizadas individualmente, sempre respeitando os procedimentos éticos. Para melhor interpretação dos dados, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, como apontado por Gibbs (2009):

[...] a pesquisa qualitativa é uma questão de interpretação daquilo que os entrevistados e participantes dizem ou/fazem. O pesquisador tem que ser sensível às perspectivas daqueles que estão sendo analisados e os que estão analisando (GIBBS, 2009, p. 17).

Sendo assim, por essa investigação ser uma pesquisa com enfoque qualitativo com os métodos da narrativa e da pesquisa-ação e também por ser dividida entre a ação passada e a análise das entrevistas e das aulas - análise da ação presente e relatos da inclusão - nossas análises foram construídas mediante a interpretação dos relatos dos entrevistados e a prática reflexiva das aulas individuais e em grupo que Pedro frequentou.

Ao começar o desenho da presente pesquisa, percebeu-se que trazer a perspectiva da mãe poderia acrescentar elementos sob o aspecto familiar dos processos de ensino e aprendizagem, por ela ser a pessoa mais próxima do garoto. Notou-se também que os demais entrevistados que fizeram parte da pesquisa, que são pessoas que conviveram com ele em contexto de ensaios e apresentações, portanto, o conheceram na escola de música poderiam contribuir com informações no âmbito escolar musical.

Portanto, analisar as falas dos entrevistados contribuiu com o trabalho, pois trouxe o olhar das pessoas que estão em volta do aluno sobre a reverberação da minha ação, e dessa maneira, categorizar os relatos permitiu observar transformações de pensamento dos envolvidos ao se depararem com a evolução do garoto na aprendizagem do instrumento. Para melhor descrição das análises, optou-se por organizar em três categorias que serão discorridas no capítulo 5.

A primeira categoria intitulada "O instrumento piano: reabilitação *versus* ensino" foi criada mediante os relatos da mãe e do garoto, que tinham o olhar voltado para a reabilitação por meio da música, do piano em si. Conforme Pedro foi evoluindo no aprendizado do instrumento, ambos perceberam que o garoto mesmo com limitações motoras havia compreendido os conceitos musicais ensinados, criando-se a segunda categoria: "Materiais adaptados". A categoria trará a análise e discussão com a literatura através das falas dos sujeitos entrevistados mediante a adaptação das partituras o que leva à terceira categoria: "O instrumento piano em contexto de inclusão: desafios e possibilidades". Portanto, as categorias serão discorridas com mais profundidade no

capítulo 5, conforme intepretação e diálogo com a literatura, como o objetivo da família em ingressar Pedro nas aulas de música a partir da fala da mãe e, posteriormente do próprio garoto e também do desenvolvimento do aluno mediante os relatos dos demais sujeitos entrevistados.

Foram coletados dados nas aulas individuais, da banda e nos ensaios com a camerata realizados durante o segundo semestre de 2019. Foram feitos análises e diálogo com a literatura buscando a interpretação da minha ação pedagógica nas aulas e ensaios. Prezou-se por relatar as estratégias pedagógicas realizadas em aula, consideradas reflexão-na-ação e também o relato das abordagens realizadas mediante a reflexão na ação passada, feitas após os vídeos das coletas serem assistidos, permitindo mudanças de estratégias e análises das aulas coletadas (análise-da-ação o que caracteriza reflexão sobre a ação futura). As informações coletadas no contexto dos ensaios e das aulas individuais e em grupo serão refletidas e aprofundadas no capítulo 6.

4 AULAS DO PEDRO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA PASSADA

Neste capítulo, será discorrido sobre a minha ação pedagógica passada nas aulas de piano do aluno Pedro com a utilização do método da narrativa. Serão abordadas as adaptações das partituras e as estratégias de ensino que oportunizaram o aluno a frequentar as aulas de piano, desde os anos iniciais das aulas até o momento da coleta de dados, relatando os critérios estabelecidos para as adaptações e comparando materiais existentes na fase da iniciação e os materiais que foram adaptados. Foi feito um diálogo com a literatura da prática reflexiva por ser aporte teórico desta dissertação e por corroborar com a minha ação pedagógica passada. O capítulo descreve e reflete as aulas do ano de 2012 até 2018 que é o início desta pesquisa.

Para melhor entendimento, as fases dos processos de ensino, da minha ação pedagógica e reflexão das aulas foram divididas em subcapítulos, demonstrando a rotina das aulas e o progresso do aluno.

4.1 Primeiras análises das aulas e apresentação dos primeiros materiais adaptados.

A prática *versus* teoria é discutida por Schön (2000) discorrendo dos problemas enfrentados na sociedade, nas escolas, criando de certa forma dois processos atuantes: os que fazem e os que decidem o que os outros devem fazer. O autor ressalta, que a experiência do fazer e a reflexão do que foi feito, pode ser influenciador para gerar alunos pensantes e inteligentes, aproveitando-se da capacidade e da subjetividade de cada estudante e Alarcão (2001) reflete se as crianças sentem-se tão bem na escola quanto em suas casas; se as escolas estão próximas fisicamente e sentimentalmente das comunidades. As aulas do Pedro contextualizam as reflexões dos autores, primeiro pelas aulas buscarem a experiência do fazer com o aluno, ressaltando suas capacidades e não as limitações e segundo por ele estar inserido em uma escola livre de música que prezou pela proximidade com a família desenvolvendo um trabalho de parceria.

Sendo assim, novas possibilidades poderiam ser exploradas, ampliando minhas perspectivas e melhorando minha compreensão sobre a minha prática. Zeichner (2008) aponta que o processo de melhoria e compreensão do professor e de seu ensino, deve começar da reflexão sobre sua própria experiência, pois o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. E assim, buscando compreender melhor o meu ensino, optei por estimular o que estava preservado, levando

em consideração os aspectos cognitivos e físicos, tal como descrito por Schambeck (2016) que ressalta que pesquisas no campo da educação especial alertam para a abordagem instrumental que, antes de ser centrada no déficit do aluno, deveria dar ênfase ao que está preservado.

Foi desafiador o processo de ensino para o Pedro, pois progredíamos lentamente a cada aula exigindo paciência e parceria. Schön (2000) destaca a postura de um professor de música, quando retrata três exemplos de *máster class* musical. O autor aponta que o professor de música enfrenta tripla tarefa de instrução:

- Em primeiro lugar, ele deve lidar com os problemas substantivos da execução, servindo-se dos domínios aprofundados do instrumento, da estrutura musical, estilo de composição, caracterizando um tipo de análise-da-ação;
- Em segundo lugar, o instrutor deve modelar suas ideias às necessidades e potenciais de um aluno específico;
- Em terceiro lugar, ele deve fazer isso dentro de um papel que deseja cumprir e dentro de um relacionamento que deseja ter com o estudante, levando em consideração as peculiaridades presentes na defensividade e vulnerabilidade nas relações entre professor e aluno (SCHÖN, 2000, p.137-138).

Esses três pontos abordados por Schön (2000) fizeram parte do contexto das nossas aulas, pois meu desafio não era só ensinar o conhecimento musical contido na iniciação, demandou conhecer e planejar estratégias de ensino de um instrumento que eu conhecia pela perspectiva da alta performance e do virtuosismo. Meu olhar passou a se direcionar para outro contexto, o da inclusão, e também para ações futuras, o que caracteriza a análise-da-ação (SCHÖN, 2000).

Explorar as habilidades motoras que ele possuía naquele momento, ressaltando seu potencial musical para o piano, foi um dos meus maiores desafios, pois os materiais existentes para a iniciação ao piano, geralmente, são desenvolvidos para alunos que não possuem deficiência e no início das aulas, ele não conseguia sustentar a mão esquerda sobre o piano e a mão direita possuía pouca agilidade para executar notas com dedos diferentes, contextualizando assim, o segundo ponto retratado por Schön (2000). Sustentar e adquirir força para a execução do piano com a mão esquerda demandou tempo, pois optamos por desenvolver o processo de ensino com a adaptação de partituras e não adaptação de objetos que ajudassem a sustentar a mão e o braço do Pedro no piano. Eu tinha consciência de que o processo seria longo, que progrediríamos a passos lentos, sendo assim, manter diálogo entre eu, ele e a mãe se tornou primordial,

corroborando com o terceiro item que Schön (2000) retrata, sobre o professor respeitar as peculiaridades de cada estudante.

Quando o aluno conseguiu sustentar o braço e a mão esquerda sobre o piano, o próximo passo foi que ele conseguisse executar as teclas do piano, uma por vez, mesmo que todos os dedos tocassem a mesma tecla, pois ele conseguia ter força para executar as teclas se os dedos estivessem juntos. Outro desafio foi criar uma postura para o braço e a mão esquerda, pois na execução, seu braço e antebraço se mantinham para cima, o que gerava um desequilíbrio corporal, tombando o corpo para o lado direito. Minha forma de abordagem e minha ação eram essenciais, para que ele se sentisse motivado e não desistisse das aulas. Alarcão (2001) aponta:

Em outras palavras, as coisas agem (natureza) na medida em que são (essência). Os limites da capacidade de agir, comportar-se e de estar das diferentes realidades existentes e possíveis são os da sua própria essência ou modalidade de ser (ALARCÃO, 2001, p. 32).

Sendo assim, minha relação interpessoal com Pedro, foi cultivada para que nos comprometêssemos a uma entrega profunda, de maneira positiva e incondicional, pois as dificuldades enfrentadas a cada aula exigiam que tivéssemos uma "relação dialógica sem [...] comprometer em nada a unidade e a unicidade de si mesmas" (ALARCÃO, 2001, p. 36). Nossas aulas faziam parte do incerto, do que não era rotina em uma aula de piano e eu não tinha experiência em ensinar piano para crianças com paralisia cerebral. Consultava a literatura, mas os materiais adaptados para o ensino do piano eram escassos, portanto, a cada aula a incerteza se as estratégias e adaptações adotadas dariam certo, se minha ação poderia promover o aprendizado do aluno.

As aulas de Pedro, desde o início, ocorreram em uma escola livre de música, uma vez por semana com duração de uma hora cada aula, a princípio, aulas individuais. No início das aulas de piano, ele não possuía conhecimento musical, então desde as primeiras aulas, prezei por ensiná-lo a leitura das notas da clave de sol e da clave de fá, com abordagem lúdica, mesmo sem ele ter o movimento da mão esquerda e ter pouca agilidade na mão direita. Nas primeiras aulas, eu ou a mãe, tínhamos que segurá-lo, pois ele não conseguia equilibrar-se no banco do piano. Minha conduta enquanto professora estava sendo movida pelo novo, pelo inesperado, e Schön (2000) afirma que o professor reflexivo reage às situações inusitadas, não havendo no momento da ação um raciocínio intermediário, mas um reflexo do que o autor considera dentro do presente-da-ação:

A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. Levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele (SCHÖN, 2000, p. 33).

Dessa maneira, iniciamos os processos de ensino e aprendizagem do piano, sobre outra ótica: o piano como instrumento inclusivo.

4.1.1 Adaptação dos materiais no primeiro ano de estudo do aluno Pedro

Quando há a perspectiva inclusiva, adaptar materiais ou partituras pode favorecer pessoas com deficiência. Mendes; Silva e Schambeck (2012) enfatizam que projetar objetos pedagógicos, pode auxiliar na aprendizagem tanto das pessoas com deficiência, como qualquer pessoa que queira participar das aulas de artes. As autoras consideram como objetos pedagógicos aqueles que podem ser utilizados em propostas educativas com objetivos de "rompimento das práticas tradicionais de ensino ou desenvolvidos para crianças com deficiência" (MENDES; SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 33).

A adaptação musical, por outro lado, é considerada por Pereira (2011) como uma prática na qual se busca adequar uma determinada música para determinado público, ou seja, a música se ajusta à situação e não o contrário, ela é direcionada para fins específicos. Sendo assim, os materiais elaborados, foram direcionados pensando nas dificuldades motoras do aluno, mas considera-se que estas adaptações podem ser utilizadas em outros contextos, podendo promover a inclusão de outras pessoas com deficiência nas aulas de piano.

Quando as aulas de piano do Pedro começaram, optei por adaptar livros e peças já existentes por ter um conhecimento mais aprofundado sobre esse material, por isso, não compus músicas. Sendo assim, elaborei estratégias para que as aulas fossem lúdicas e interessantes e que o garoto se sentisse motivado para dar sequência nos estudos. Como o aluno não movimentava a mão esquerda, eu não tinha compreensão do que poderia ou não abordar com ele em aula. "Por incompreensão ou desconhecimento, existe uma série de fatos e argumentos que buscam definir a priori o que uma pessoa com deficiência deve ou não, pode ou não fazer, e/ou aprender" (MENDES, SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 28). Dessa maneira, ao me deparar com o novo, cada aula servia como base para novas estratégias.

As aulas do Pedro eram divididas entre o ensino do piano e do canto. O aluno possuía uma diferença motora considerável entre as mãos: a mão direita possuía movimentos (lentos) nos dedos, a mão e o braço esquerdo não se moviam e o equilíbrio corporal também era instável (o aluno não conseguia se equilibrar sentado sozinho no banco do piano, seu corpo tombava para um dos lados). Sendo assim, minha ação pedagógica era por meio das estratégias de adaptar materiais existentes e lidar com a diferença motora entre as mãos e estimular a força na mão esquerda e o equilíbrio corporal.

Para o ingresso do aluno nas aulas, elaborei brincadeiras como: "Vamos sustentar um tempo a mão esquerda no piano?" Eu escrevia em forma rítmica a semínima (considerando o compasso 4/4) para simbolizar a mão esquerda sendo sustentada um tempo sobre o piano. Mesmo ele não movendo a mão esquerda, eu ensinei a leitura na clave de fá, começando pelo Dó central (considerando o piano) e direcionava o braço dele para o centro do piano como se ele tivesse executando a nota dó. Fazia esse exercício em torno de 4 vezes na aula e me direcionava para a mão direita.

Na mão direita, eu ensinei a princípio a nota dó na clave de sol, variando a rítmica entre semibreve, mínima e semínima. Nas aulas, também eram abordados conteúdos rítmicos de maneira lúdica, com a utilização do corpo de instrumentos como clavas, chocalhos, tambores para desenvolvimento rítmico e melódico, sempre gradativamente, para que o aluno pudesse memorizar e aprender de forma lúdica.

Trabalhei para que ele conseguisse sustentar a mão esquerda no piano, durante várias aulas mantendo a mesma estratégia, pois percebi que o aluno se sentia estimulado quando o tempo de sustentação da mão ia aumentando para dois, quatro, tempos e assim sucessivamente. Para manter prática e escrita ao mesmo tempo na mão esquerda, fui simbolizando por meio das figuras da mínima e semibreve o tempo de sustentação das mãos. As aulas demandavam paciência e perseverança, pois o progresso do aluno era mais lento, o que requeria um preparo de aula diferenciado. Louro (2012) descreve que o sistema de ensino de música considerado ideal, é baseado em tempo, padrão e repertório adequados para os alunos de uma maneira geral, mas quando está em questão o aluno com deficiência, o repertório deve ser repensado, pois cada aluno responde aos estímulos de maneira particular, sendo o professor o incentivo e o guia para o caminho alternativo (LOURO, 2012).

Um dos livros que utilizo para as aulas de iniciação é o "Meu piano é divertido" volume I (Alice Botelho), por considerar que didaticamente favorece o aprendizado do aluno. Utilizo também peças de livre escolha que fazem parte do cotidiano dos alunos como "Over the rainbow" (Harold Arlen), entre outros. O livro e peça mencionados como exemplos foram estruturados para pessoas que não possuem deficiência motora, pois desde o início, trabalham com as duas mãos executando simultaneamente, visando à igualdade de toque, articulação, postura entre ambas, além de trazer o dedo que deve ser colocado em cada tecla do piano ao executar determinada nota. A opção por adaptar materiais naquele momento, foi considerada a opção mais segura, pois para a família e inclusive para mim, seria uma forma de incluir o aluno no ensino do piano. Atualmente, com a pesquisa, meu olhar se modificou, com certeza, nesse momento, eu traçaria novas estratégias.

O aluno conseguiu sustentar a mão sobre o piano após quatro meses das aulas, consequentemente melhorando o equilíbrio corporal. Durante esse período ensinei a ele três notas na clave de sol e duas notas na clave de fá. Ressalto que as aulas eram divididas entre o ensino do piano e do canto. A cada conquista, eu me motivava a buscar novas estratégias para a minha ação pedagógica.

Após seis meses, ele conseguiu tocar piano com a mão esquerda, ele tocava uma nota com todos os dedos e movia a mão vagarosamente entre uma tecla e outra. Portanto, gerar um equilíbrio entre o desenvolvimento entre ambas as mãos foi desafiador e a adaptação das partituras foi primordial.

As lições foram todas adaptadas para que ele conseguisse executar as mãos alternadamente sendo assim o ensino foi direcionado ao aluno. Glaser e Fonterrada (2004) ressaltam a importância de o ensino ser centrado no aluno, em colocar as perspectivas e interesses do estudante como ponto principal no processo de ensino e aprendizagem (GLASER; FONTERRADA, 2004). Dessa maneira, minha ação pedagógica foi totalmente direcionada para promover a inclusão desse aluno nas aulas de piano, mesmo sem saber se as estratégias de ensino estavam corretas. Meus objetivos eram traçados e centrados no desenvolvimento musical do aluno.

Centrar e direcionar o ensino do piano no aluno requer ferramentas adequadas e planejamentos pedagógicos específicos, respeitando a individualidade de cada estudante. O processo de aprendizagem pressupõe metas que vão sendo conquistadas, sendo essencial que o professor ensine de maneira artesanal, e não em série, aplicando o mesmo repertório para vários alunos, é preciso perceber as facilidades e dificuldades de

Alice Botelho

cada aluno (LOURO, 2016). Portanto, os critérios para a elaboração das partituras adaptadas no primeiro ano das aulas foram pensados da seguinte maneira:

- Rítmica: notas com duração maiores para ambas as mãos (considerando o compasso 4/4 em andamento Adágio).
- Melódica: extensão do Dó 3 (considerado o dó central do piano) até o Sol 3 para a mão direita.
- -Melódica: execução de uma nota para a mão esquerda, a princípio, sempre a mesma nota, evitando o movimento da mão.
- Motora: as mãos executavam as notas alternadamente.

Abaixo, encontram-se as partituras original e adaptada do livro Meu piano é divertido, para ilustrar a adaptação feita nos primeiros momentos das aulas de piano.

Figura 2- Transcrição da lição 1 do livro "Meu Piano é Divertido"



Fonte: BOTELHO, Alice, s/d, p. 8.

Adaptação: Mara Síntique

Figura 3 - Adaptação da lição 1 do livro "Meu Piano é Divertido"

Lição 1 do livro Meu piano é divertido

Fonte: Elaborada pela autora, 2012.

Comparando as duas partituras, a original traz como rítmica a semínima e a mínima pontuada para ambas as mãos (a semínima com duração de 1 tempo e a mínima pontuada com duração de três tempos), portanto, para o aluno Pedro, não era viável a execução dessa maneira. A adaptação objetivou-se que a mão direita executasse mantendo um pulso rítmico, de acordo com a velocidade que ele estava apto a tocar e a mão esquerda com uma só nota sustentando, sendo que essa sustentação, foi desenvolvida passo a passo até que ele conseguisse manter a mão esquerda sobre o piano e executar a nota. Outro fator relevante é que a mão esquerda executa a nota somente uma vez na adaptação, enquanto que na partitura original, a mão esquerda executa quatro vezes a mesma nota, o que naquele momento era inviável para o aluno. A estratégia de escrever uma vez a execução é devido ao fato do movimento e da força na mão esquerda, visto que o som produzido era bem fraco (quase não saia som do piano). O aluno não tinha uma rotina de estudo em casa, portanto, minha ação em aula era relevante para que ele recebesse os estímulos necessários.

A mãe do garoto participou das aulas nos primeiros seis meses. Quando a mãe percebeu que o aluno sentia-se confiante com as aulas, ela foi deixando de acompanha-lo de forma gradativa, reduzindo o tempo de permanência em sala de aula, o que demandou autonomia e segurança nas aulas de piano, favorecendo os processos de ensino e aprendizagem.

As aulas no primeiro ano mantinham a seguinte rotina: aquecimento vocal, repertório (voltado para o canto), realizadas as atividades, partíamos para a aula de piano com aquecimento para a mão direita, a princípio utilizando as notas do Dó 3 ao Sol 3, criando maneiras diferentes de trabalhar essas notas para não se tornar muito repetitivo. Após, fazíamos os estímulos para a sustentação da mão esquerda sobre o piano. Fazíamos leitura (sempre gradativo) com execução da mão direita na (s) nota (s) aprendida (s). Para finalizar, fazíamos solfejos, cantando as notas ou praticando nos instrumentos de musicalização. Ressalto que a rotina descrita acima, não era praticada da mesma forma todas as aulas, havia variáveis com novas estratégias pedagógicas, pois eu estava ensinando por meio do fazer, do refletir e do avaliar mediante a realidade apresentada, o que poderia se modificar para que o aprendizado pudesse ocorrer. Libâneo (2000) contextualiza esse processo quando descreve que "Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão" (LIBÂNEO 2000 apud PIMENTA, 2006, p. 57). Sendo assim, nossas aulas eram

compostas por uma realidade que se alterava mediante reflexão e estratégias que se entrecruzavam com os objetivos propostos.

Ao final do primeiro ano das aulas de piano, os critérios estabelecidos para o aluno foram cumpridos: o aluno conseguiu executar notas alternando as mãos (andamento Adágio), embora a mão esquerda executasse apenas uma nota, pois o aluno conseguia sustentar as notas sem locomover a mão; para a mão direita, o aluno atingiu a extensão de Dó 3 à Sol 3 (clave de sol). Poderia parecer que eram poucos e pequenos os progressos, mesmo assim, posso dizer que foram gratificantes, e, pude elaborar novas ações e estabelecer outros critérios que pudessem desenvolver o aprendizado musical do aluno no próximo ano.

4.1.2 Adaptação dos materiais no segundo e terceiro ano das aulas de Pedro

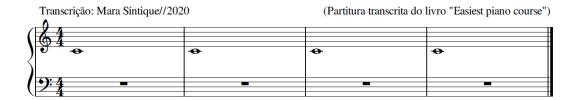
Mais um ano se iniciava e após o recesso escolar, recomeçamos as aulas de música, alternando ainda entre piano e canto. O aluno ingressava no segundo ano das aulas de piano. Eu me sentia motivada após os resultados obtidos no primeiro ano de ensino, portanto, continuei adaptando o livro Meu Piano é Divertido e peças alternativas voltadas para a iniciação ao piano.

O aluno não havia estudado nas férias e como estratégia para revisar o que já havia aprendido, coloquei no repertório, peças do livro "Easiest Piano Course" (John Thompson's) para poder elaborar as estratégias e os objetivos a serem atingidos nos primeiros meses de retorno às aulas.

Embora eu não tivesse experiência em ministrar aulas para pessoas com paralisia cerebral, eu mantinha estratégias e objetivos de ensino que se modificavam ao longo das respostas dadas pelo aluno. Na primeira aula, minha ação objetivou-se em executar as duas primeiras peças do livro "Easiest Piano Course" em andamento Adágio, alternando entre leitura das notas e execução. Abaixo, as partituras das lições 1 e 2 do livro:

Figura 4- Transcrição da lição 1 do livro "Easiest Piano Course"

Let's play with te right hand



Fonte: THOMPSON'S, John, s/d, p. 4

Figura 5 - Transcrição da lição 2 do Livro "Easiest Piano Course"

Let's play with the left hand

Transcrição: Mara Síntique//2020

(Partitura transcrita do livro "Easiest piano course")



Fonte: THOMPSON'S, John, s/d, p. 5

O livro desenvolvido por John Thompson's neste primeiro volume aborda lições em que as mãos são executadas alternadamente. Como o aluno já conseguia executar com a mão esquerda, essa abordagem foi oportuna para revisão dos conteúdos ensinados, sendo assim, essas lições após um ano de aula não necessitaram de adaptações rítmicas ou melódicas por utilizarem uma nota com duração de 4 tempos (considerando o compasso 4/4). As partituras originais trazem a indicação do dedo 1 (polegar) para a execução, ressalto que na mão direita o aluno conseguia executar com o polegar, mas como forma de equilíbrio e pensando no que poderia favorecer sua aprendizagem, propunha, muitas vezes, a execução com o dedo médio (dedo 3 segundo a indicação de dedilhado para piano). Como o aluno naquele momento executava a mão esquerda com vários dedos na mesma tecla, o livro foi uma estratégia de ensino para que o aluno fosse estimulado a executar uma tecla com um dedo. Usar o "Easiest Piano

Course" como apoio, favoreceu o aluno a executar as teclas com um só dedo, o indicador.

Além de executar uma tecla com um dedo, minha ação pedagógica também estava voltada para que o aluno conseguisse locomover a mão esquerda e executar notas com durações mais curtas na mão direita, por isso, revisar peças feitas, que já estavam entendidas, poderiam favorecer os reflexos das mãos do aluno.

Sendo assim, gradativamente, fui estimulando com peças alternativas e peças revisadas para que o aluno conseguisse executar cada tecla com um só dedo, pois quando o estudante conseguiu ter firmeza e sustentação na mão esquerda, ele executava com vários dedos a mesma tecla. Após os estímulos por meio dos materiais adaptados, o aluno conseguiu ao longo do ano, tocar com um dedo só as teclas do piano. A princípio ele utilizava o que é considerado no dedilhado do piano o dedo 2 (indicador). O aluno executava as notas da mão esquerda com o dedo 2, se locomovendo lentamente entre uma tecla e outra, o que proporcionou a adaptação para a execução com mais de uma nota na mão esquerda.

Os critérios para a elaboração das adaptações no segundo ano das aulas após o aluno conseguir executar as teclas usando o dedo indicador eram pensados da seguinte maneira:

- Rítmico: notas com durações menores para a mão direita.
- -Melódico: extensão do Dó 3 (considerado o dó central do piano) até o Sol 3 para a mão direita.
- Melódico: execução de duas notas (vizinhas) para a mão esquerda, evitando saltos.
- Motor: as mãos executavam as notas alternadamente.

A lição 39 do livro Meu Piano é divertido, foi o primeiro passo para que a mão esquerda executasse com a mesma figuração rítmica em ambas as mãos. Quando o aluno correspondeu aos estímulos feitos, novas ações foram elaboradas enfatizando um maior desenvolvimento na mão esquerda. A seguir, as partituras originais e adaptadas da lição acima mencionada.

Figura 6 – Transcrição da Lição 39 do livro "Meu piano é divertido"

Ciranda, Cirandinha

Canção Folclórica - Autor desconhecido



Fonte: BOTELHO, Alice, s/d, p. 43.

Figura 7 - Partitura adaptada da Lição 39 do livro Meu Piano é Divertido

Lição 39 do Meu piano é divertido (Alice Botelho)

Adaptação: Mara Síntique

Canção Folclórica - Autor desconhecido

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Comparando as duas partituras, a primeira traz figuras como colcheias, que considerando o compasso 4/4 e o andamento Adágio, vão durar ½ tempo e mesmo em andamento lento, a execução será mais rápida que a semínima, por exemplo. A lição original também traz alternância das mãos, principalmente nos dois compassos finais, o que requer do executante coordenação e reflexo para executar as teclas corretas mantendo a pulsação. A adaptação manteve o compasso 4/4 e andamento Adágio, mas com pouca alternância das mãos, as notas utilizadas pela mão esquerda foram duas (Dó e Si), mas eram executadas uma ou duas iguais por compasso, o que facilitou a execução no contexto de inclusão. Observa-se também que a duração dos sons para a mão esquerda foi variada entre mínimas, semínimas e semibreves ampliando a maneira de leitura e execução da mão esquerda. Para a mão direita, a extensão de notas aumentou (Dó a Sol), todas em semínimas para facilitar a execução e movimento da mão direita.

Nosso progresso era lento e o aluno, muitas vezes, comparava seu desempenho com outros estudantes da escola, mas eu e a mãe dele mostrávamos o progresso que ele havia tido nesses dois anos, sem se importar com o tempo. Ressaltávamos que o mais importante ele estava conseguindo: aprender piano. Mais ainda, eu mostrava a ele a quantidade de peças alternativas que ele havia feito, e que se somássemos, dava a mesma quantidade de peças que os demais alunos. A ideia de continuar a ensinar o livro, além das relatadas anteriormente, é que o material me dava um respaldo pedagógico do ensino em questão de notas, figurações rítmicas e extensões melódicas, sendo na minha concepção, naquele momento, mais seguro elaborar as estratégias de ensino, favorecendo minha ação pedagógica. É como se eu tivesse um apoio pedagógico do que fazer.

Como o livro estava sendo um guia do que abordar melodicamente e ritmicamente, utilizei-me das músicas que fazia parte do cotidiano da família como estratégias de ensino e motivação para o aluno. Pesquisando opções e preferências do que o garoto escutava por meio de interferência familiar, optei adaptar a música "Love me Tender" (Elvis Presley). Abaixo, a partitura adaptada:

Figura 8 - Partitura adaptada da Música "Love me tender"

Love me Tender

Adaptação: Mara Síntique Elvis Presley





Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

A adaptação da partitura "Love me Tender" prezou por alternar a mão direita e esquerda nos primeiros compassos para facilitar a execução, pois há um salto de quarta da nota sol para dó. O aluno movia a mão lentamente sobre o piano, portanto a

estratégia dele executar a nota sol com a mão esquerda e a nota dó com a direita. No penúltimo e último compasso, optei pela execução das notas com a mão esquerda por serem teclas vizinhas, favorecendo a locomoção da mão. Sendo assim, minha ação pedagógica com essa música reverberou em incentivo para o aluno por ser melodia conhecida e também pelo fato dele conseguir responder aos estímulos feitos para movimento das mãos. E assim, nossas aulas caminhavam para o terceiro ano, ainda dividas entre o ensino do piano e do canto, mantendo uma rotina de ensino com variáveis, sempre respeitando a subjetividade do aluno.

No terceiro ano frequentando as aulas, o aluno conseguiu tocar com outro dedo, o polegar foi uma conquista que o deixou muito feliz e motivado se esforçando para tocar com os demais dedos, o que demandou mais um ano de trabalho. Quando eu percebi o quanto o aluno se sentia motivado em executar as teclas com mais dedos, fiz exercícios de estímulo com notas vizinhas e utilizava os dedos gradativamente. Revisar peças feitas executando com mais dedos, também foi uma estratégia usada e o aluno gostava, pois como já sabia executar a peça, sua atenção se voltava para modificar os dedos. A lição 39 adaptada (consta nesta pesquisa na página 56), foi uma das peças que revisamos utilizando o polegar na nota Dó e o indicador na nota Si (considerando o dedilhado do piano para a mão esquerda). A música "Love me Tender" (também descrita nesta pesquisa na página 57), também foi revisada seguindo o mesmo critério: nota Dó (central do piano) execução com o polegar, demais notas com o indicador.

Elaborei alguns exercícios como o exemplo abaixo:

Figura 9 Exercício de estímulo para os dedos 1 e 2

Exercício de estímulo para os dedos 1 e 2

Mara Síntique



Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

O exercício de estímulo tinha como estratégia de ensino incentivar a execução dos dedos polegar e indicador. Ele foi elaborado para execução em andamento Adágio e conforme o aluno conseguia executar mantendo o pulso eu acelerava a velocidade (usei por base o metrônomo). E assim, com exercícios semelhantes e revisão das peças e adaptação das peças do livro "Meu piano é divertido", o aluno foi conseguindo executar com o dedo 3.

Quando ele conseguiu utilizar do dedo médio (dedo 3 segundo o dedilhado do piano) as adaptações foram direcionadas para que ele executasse somente o dedo 3 nas notas da mão esquerda. Após essa conquista, o novo passo seria tentar utilizar os dedos 2 e 3 e após os dedos 1, 2 e 3. Para as aulas não se tornarem muito repetitivas, eu mesclava com exercícios de musicalização, canto e leitura das notas que ele havia aprendido até então. Para ilustrar a minha ação e as estratégias de ensino para que o aluno conseguisse executar com os três dedos, segue abaixo exemplos de exercício para a mão esquerda:

Figura 10 - Exercício de estímulo para a mão esquerda

Exercício de estímulo para a mão esquerda

Mara Síntique



Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

O exercício acima era feito de três maneiras:

- Primeiro somente com o dedo 3.
- Com os dedos 2 e 3.
- Com os dedos 1, 2 e 3.

Ressalto que é um exemplo, portanto usei varáveis do exercício com saltos e alternância dos dedos, respeitando sempre a subjetividade e o progresso do aluno para que as aulas não fossem repetitivas e cansativas. Uma peça que adaptei para que o aluno executasse nesse momento foi a música "Se você está contente" (Autor desconhecido), segue abaixo a adaptação:

Figura 11 - Adaptação da música "Se você está contente"

Se você está contente

Adaptação: Mara Síntique

Autor desconhecido





Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

A estratégia de executar essa música foi para que o aluno utilizasse o polegar nas notas Dó (clave de fá mão esquerda); indicador nas notas Si (clave de fá mão esquerda); e dedo médio nas notas Lá e Sol (clave de fá mão esquerda). A ação foi pensada passo a passo, pois a dificuldade já estava do primeiro para o segundo compasso ao aluno executar o salto de quarta do Sol para o Dó modificando os dedos. Neste momento do aprendizado, o aluno já conseguia fazer saltos utilizando o mesmo dedo, mas saltar mudando o dedo seria mais uma conquista. Sendo assim, como estratégia de ensino, as peças adaptadas do livro "Meu piano é divertido" eram pensadas da mesma forma, utilizar os dedos 1, 2 e 3. Executar concomitantemente peças diferentes com o mesmo objetivo tornava a aula mais dinâmica e o aluno sentia-se estimulado.

A peça "Se você está contente" foi executada da maneira proposta e mais ainda, o aluno conseguiu bater palmas no terceiro tempo do quarto e oitavo compassos e primeiro tempo do quinto e nono compassos, estimulando a coordenação motora, o ritmo, fixação espacial das teclas e leitura das notas. Com essa fase concluída, era momento de estímulo do anelar e o dedo mínimo da mão esquerda.

Os dedos 4 e 5, foram de grande desafio para que ele conseguisse tocar na tecla, mas com paciência e exercícios direcionados para o aluno, esta etapa também foi vencida. Ele finalizou o terceiro ano conseguindo tocar com todos os dedos da mão esquerda.

Fiz uma adaptação da música folclórica "Marcha Soldado", que deveria ser executada somente com a mão esquerda, com semínimas e mínimas. A partitura adaptada encontra-se no exemplo abaixo:

Figura 12 - Adaptação da música "Marcha Soldado" - Autor Desconhecido

Marcha Soldado

Adaptação: Mara Síntique

Folclore brasileiro - Autor Desconhecido





Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

A estratégia da minha ação pedagógica foi tirar a mão direita para que o aluno voltasse toda a atenção dele para a mão esquerda, podendo assim, executar teclas variadas com dedos variados. Foi uma grande conquista a execução dessa peça, ressalto que para a preparação dela, fiz exercícios, gradativos, no caderno de música para que o aluno se apoiasse nos reflexos motores e de leitura preparados para a execução da peça.

Os critérios para a elaboração das adaptações no terceiro ano das aulas eram pensados da seguinte maneira:

- Rítmico: notas com duração de 1, 2 e 4 tempos.
- -Melódico: extensão do Dó 2 até o Sol 2 para a mão esquerda.
- Melódico: inserção de saltos na mão esquerda.
- Motor: execução somente da mão esquerda em algumas peças.

Sendo assim, optou-se por adaptar a partitura para que somente a mão esquerda fizesse a execução, para que o aluno conseguisse movimentar a mão nos saltos utilizando todos os dedos.

A execução das mãos simultâneas foi acontecendo aos poucos, sempre com cuidado e reflexão. Nas primeiras adaptações executadas com as mãos simultaneamente, o aluno não tinha força principalmente com a mão esquerda, muitas vezes não conseguia executar, sentindo-se desestimulado. Mas, com muita perseverança, íamos aula por aula, ganhando força vagarosamente na mão esquerda para executar de mão juntas. É importante ressaltar que priorizei a evolução conseguida pelo aluno nos aspectos musicais e motores. Welch (2009) ressalta:

> [...] música 'por si só' (para promover habilidades musicais, conhecimento e compreensão) e música 'para promover uma maior aprendizagem e desenvolvimento', (como promover habilidades sociais e de comunicação e melhorar o controle motor) (WELCH, 2009, p. 1-2, tradução minha).

Portanto, quando o aluno conseguiu ter coordenação motora para executar de mãos juntas, as peças foram adaptadas, com os seguintes critérios:

- Rítmico: notas com duração de 1, 2 e 4 tempos.
- -Melódico: extensão do Dó 3 (considerado o dó central do piano) até o Sol 2 para a mão esquerda e Dó 3 a Sol 3 para a mão direita.
- Motor: execução das notas de mãos simultaneamente com duração de 4 tempos, para que favorecesse a locomoção das mãos no piano.

Outro objetivo era que o aluno conseguisse coordenar a execução das duas mãos ao mesmo tempo, por isso, adaptei a lição 49 do livro Meu piano é divertido. Segue abaixo a partitura original e a partitura adaptada:

Figura 13 – Transcrição da Lição 49 do livro "Meu piano é divertido"



Transcrição: Mara Síntique//2020

(Partitura transcrita do livro "Meu piano é divertido")



Fonte: BOTELHO, Alice, s/d, p. 54.

 $^{^{7}}$ [...] music 'in its own right' (to promote musical skills, knowledge and understanding) and music 'to promote wider learning and development' (such as fostering social and communication skills and improving motor control).

Figura 14 - Adaptação da lição 49 do livro "Meu piano é divertido"

Lição 49 do livro Meu piano é divertido

Adaptação: Mara Síntique Alice Botelho





Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

Minha ação pedagógica estava voltada para que o aluno conseguisse coordenação motora para fazer o acompanhamento sugerido pelas notas repetidas. Nos primeiros momentos ele não conseguiu coordenar as duas mãos, eu posicionava minha mão sobre a mão esquerda dele e pedia para ele voltar à atenção para a direita, e assim, eu executava com ele a esquerda, como forma dele mecanizar e coordenar as duas mãos. Com essa estratégia, o aluno conseguiu executar a peça, Louro (2012) descreve que:

O primeiro obstáculo a ser superado é o que se refere ao ato motor em si (tocar um instrumento, por exemplo). Mas, à luz da psicomotricidade, poderemos enxergar com maior clareza os contornos dessa dificuldade inicial (LOURO, 2012, p. 234).

Sendo assim, os processos de ensino do Pedro, prezaram sempre por respeitar a subjetividade de aprendizagem do aluno e o tempo estendido para cumprir os objetivos traçados.

Mesmo conseguindo progressos, em muitos momentos, indaguei sobre a minha prática, se exitosa ou não. Alarcão (2000), por exemplo, afirma que o profissional que tem essa característica, ou seja, que avalia as estratégias de ensino adota sempre um papel de questionamento. Para ela: "Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona" (ALARCÃO, 2000, p. 6).

Glaser e Fonterrada (2006) da mesma maneira, reforçam que a reflexão crítica sobre as práticas docentes superarem aquelas abordagens mais tradicionais que ultrapassam uma visão por resultados. A perspectiva de considerar os processos de ensino e aprendizagem no viés inclusivo enfatiza o processo de ensino em si e não o produto final. Sendo assim, Pedro progredia nas aulas no seu tempo, com repertório direcionado e adaptado às características e capacidades que possuía.

Houve muito diálogo entre a mãe do garoto e eu, promovendo assim o trabalho em equipe, favorecendo minha ação pedagógica nas aulas e os processos de ensino. Dessa maneira, mais um ano se passou, e progredimos para o quarto ano das aulas.

4.1.3 Adaptação dos materiais nos quarto e quinto anos das aulas de Pedro

Como o progresso do aluno Pedro era embasado na perspectiva inclusiva, o livro "Meu piano é divertido" foi utilizado nos quatros primeiros anos, com observações constantes para que as adaptações fossem plausíveis às suas capacidades. Schön (2000) destaca que um ensino prático reflexivo deve estabelecer interações entre instrutor e estudante, possuindo suas próprias tradições, sem estar associada a formatos de ensino e aprendizagem que deve priorizar o ensino no lugar da instrução. Acrescenta, ainda:

Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor forma de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente em ação. (SCHÖN, 2000 p. 234)

Contudo, as aulas de Pedro, em sua maioria, continham o inusitado, o ambiente em ação, portanto, cada fase, cada ano, as adaptações agregavam elementos musicais novos. Prezava-se por adaptar peças com figuras de um tempo para a mão direita e execução das mãos juntas, os critérios para as adaptações eram:

- Rítmico: notas com duração de 1, 2 e 4 tempos para a mão direita e para a mão esquerda.
- Melódico: extensão do Dó 2 até o Sol 2 para a mão esquerda e Dó 3 a Sol 3 para a mão direita.
- Motor: execução das notas com as mãos simultaneamente com duração de 2 tempos, para que favorecesse a locomoção das mãos no piano.

Um exemplo do que foi mencionado é a lição 68, do livro "Meu piano é divertido", na qual a partitura original e a adaptada encontram-se a seguir:

Figura 15 - Partitura da Lição 68 do livro "Meu piano é divertido"

$A \ Escada \ Rolante$

Transcrição: Mara Síntique//2020

(Partitura transcrita do livro "Meu piano é divertido")





Fonte: BOTELHO, Alice, s/d, p. 72.

Figura 16 - Adaptação da lição 68 do livro "Meu Piano é divertido"

Lição 68 do Meu piano é divertido

Adaptação: Mara Síntique Alice Botelho





Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Podemos observar fazendo uma pequena análise da partitura original, que nos momentos em que as mãos executam simultaneamente (dois primeiros pentagramas), as notas são vizinhas. No terceiro pentagrama, há uma diferença rítmica entre as mãos: mão esquerda segura a nota de 4 tempos e a direita executa notas vizinhas de um tempo.

O último pentagrama repete os dois primeiros com uma pequena variação na mão esquerda para criar uma resolução da peça. As figuras rítmicas utilizadas são as semínimas em sua maioria para a mão direita e a esquerda é variada entre semibreves, mínimas e semínimas. A escolha em adaptar esta lição é pelo fato da mudança rítmica na mão esquerda, para que o aluno começasse a coordenar as mãos trabalhando com ritmos diferentes. Sendo assim a adaptação prezou em aumentar a duração das notas (sempre considerando o compasso 4/4 e andamento Adágio), para que o aluno conseguisse executar de mãos juntas utilizando todos os dedos da mão esquerda e direita. Também fomos passo a passo, executando muitas vezes, compasso por compasso, ora de mãos juntas e ora de mãos separadas, o que demandou várias aulas de ensino desta partitura. Ressalto que sempre tive o cuidado de manter no ensino exercícios alternativos e peças que tinham objetivos semelhantes para a aula não se tornar cansativa.

Após alguns meses, o aluno conseguiu executar com todos os dedos em ambas as mãos, tanto que apresentou esta peça em um dos recitais da escola. Para muitos, parecia uma peça simples, mas eu, enquanto professora, observava o quanto minha ação e reflexão eram relevantes neste contexto de ensino.

Com várias conquistas adquiridas no quarto ano de ensino, caminhamos para o quinto ano das aulas que ainda eram divididas entre piano e canto. O aluno já havia progredido em âmbitos motores, rítmicos e melódicos, eu me sentia mais confiante e preparada para ensiná-lo. Os resultados obtidos me davam respaldos para a ação pedagógica, promovendo novas estratégias de ensino.

O aluno já executava semínimas com a mão direita e esquerda, tinha conhecimento das notas do Dó 2 ao Dó 4, que permitia trabalhar com partituras de duas oitavas, ampliando a gama de músicas para serem inseridas no repertório. Com o domínio motor mais desenvolvido em ambas as mãos, pude inserir peças em que as notas duravam meio tempo (considerando o compasso 4/4 a colcheia dura ½ tempo) mais ainda, trouxe opções na aula e o aluno pôde escolher qual preferia executar.

A música escolhida por ele foi "Minha Canção" (Saltimbancos) demonstrada a seguir:

Figura 17 - Versão 1 da música "Minha Canção"

Minha Canção

Readaptação: Mara Síntique Saltimbancos







Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Essa canção ampliou as oitavas de execução da mão direita, e o aluno conseguiu executar diferenciando os valores das notas. No decorrer das aulas, percebi que o aluno apresentava muita dificuldade na mudança dos compassos 10 para 11 e de 11 para 12. Essa dificuldade evidenciou que Pedro ainda não estava preparado adequadamente para executar os movimentos de salto das notas e das colcheias. Portanto, após reflexão e observação, o arranjo teve que ser readaptado. Schön (2000) aponta que:

Para que se construam pontes entre a ciência aplicada e a reflexão na ação, a aula prática deveria tornar-se um lugar onde os profissionais aprendem a refletir sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática, na presença de representantes daquela disciplina cujas teorias formais são comparáveis com as teorias tácitas desses profissionais. (SCHÖN, 2000, p. 234).

Nesse sentido como afirma Schön (2000) ao refletir sobre minhas 'teorias tácitas' me fez perceber que o aluno não estava pronto para aquele arranjo e, portanto, retroceder modificou minhas estratégias. Penso que por me sentir mais preparada para lecionar em contexto de inclusão, repensei minha ação pedagógica, favorecendo assim, o aprendizado do aluno.

Figura 18 - Readaptação da música "Minha Canção"



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Se compararmos a primeira e a segunda versão, observaremos que na readaptação, a mão esquerda foi escrita com duas notas, para que o aluno pudesse coordenar a variação rítmica da mão direita com a troca de notas na mão esquerda, mantendo a pulsação, sem parar de um compasso para o outro. "O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos" (ALARCÃO, 2000, p. 23), portanto, a segunda readaptação da peça, foi apresentada com muito cuidado para que o aluno não se sentisse incapaz, e conversado como um passo a passo, que após a execução da segunda versão readaptada, ele teria

mais segurança nas notas em ambas as mãos, possibilitando o aprendizado da primeira versão. E assim foi feito, ele executou as duas versões. Essa peça o preparou para outra música de escolha do aluno: "Superfantástico". A partitura adaptada encontra-se a seguir:

Figura 19 - Adaptação da música "Superfantástico"



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

A peça "Superfantástico" foi escolhida pelo aluno e a adaptação foi pensada da seguinte maneira (embasado no compasso 4/4 e andamento Adágio):

- Mais uso da colcheia em ambas as mãos.
- Utilização de todos os dedos na mão esquerda.
- As mãos executarem de maneira alternada.

Nessa fase do ensino, o aluno já possuía um conhecimento maior das diferenças rítmicas entre semibreve, mínima, semínima e colcheia e a coordenação motora, a força da mão esquerda, já estavam mais desenvolvidas. Dessa maneira, a música "Superfantástico" permitiu explorar com ambas as mãos, as colcheias. Ressalto que a mão esquerda nesta adaptação é composta por notas vizinhas o que facilitou a execução com dedos variados. Outro fator que propiciou a execução da mão esquerda é que as mãos tocavam alternadamente, portanto o aluno conseguia ter foco e concentração na mão que estava sendo executada. Essa música adaptada foi apresentada em um dos recitais de encerramento da escola, terminando assim, mais um ano das aulas, com muitas conquistas e reflexões.

4.1.4 Adaptações dos materiais no sexto e sétimo ano das aulas de Pedro

No sexto ano das aulas de piano, Pedro havia terminado o livro "Meu piano é divertido", já possuía um domínio de extensão de uma oitava com ambas as mãos e agilidade para executar figuras com duração de meio tempo com a mão direita. Eu me sentia mais preparada e confiante para proceder com as adaptações e traçar novas estratégias. Nessa fase, o objetivo era que o aluno executasse cifras e peças com outros alunos da escola, promovendo sua inclusão no ambiente musical escolar, pois nos anos anteriores, o aluno havia participado de atividades com o meu acompanhamento, portanto minha ação pedagógica estava voltada para que o aluno aprendesse com os demais alunos da escola. Como a escola oferece aulas de Prática em banda (as bandas são formadas por alunos de diversos instrumentos, como guitarra, bateria, piano, canto, violino, violão e é ministrada por um professor que prepara as músicas de acordo com o nível de aprendizado dos alunos envolvidos), pensei em ensinar cifras para que o aluno pudesse participar das aulas.

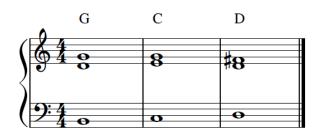
O ensino das cifras demandavam novas estratégias para as adaptações, pois o objetivo era que o aluno aprendesse sustentar e arpejar os acordes, sendo assim, as adaptações prezaram por utilizar duas notas na mão direita e uma nota na mão esquerda,

encadeando os acordes. A primeira música que o aluno executou utilizando cifras foi a música "Love Me Do" da banda "Beatles". A música possuía as seguintes cifras: na seção A: G (sol maior) e C (dó maior); e na seção B: D (ré maior), G (sol maior) e C (dó maior). A seguir, exemplo da adaptação das cifras:

Figura 20 - Adaptação dos acordes de G, C e D

Acordes adaptados

Adaptação: Mara Síntique



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Ressalto que o aluno fez leitura das cifras por meio das letras, embora quando ensinei os acordes, ilustrei com as notas para melhor entendimento. Os acordes eram executados em princípio, com duração de quatro, dois e um tempo e após esse processo, as cifras foram aplicadas na música. Eu tocava a melodia e ele me acompanhava. O aluno gostou muito de executar acordes, portanto, a partir desse momento, as aulas de piano foram divididas entre as cifras e a leitura da partitura, as aulas de canto foram ministradas com menos frequência e muitas vezes em outros horários. Os acordes permitiram que Pedro frequentasse as aulas da prática em banda.

Contextualizando, a banda da escola era formada por outros alunos que tocam bateria, baixo, guitarra e canto, esses estudantes, não possuíam deficiência, com idades entre 9 e 15 anos. A escola oferece a aula de Prática em banda para todos os alunos (desde que queiram participar), tanto que outros alunos com deficiência que frequentam a escola, um deles que faz canto também participa das aulas da banda, portanto, essas aulas se tornaram um ambiente de inclusão e vivência musical para os alunos, oportunizando crescimento musical e pessoal, pois há interação entre todos os membros. Dessa maneira, Pedro sentia-se confortável na presença dos demais integrantes e assim,

sua música executada neste contexto foi "É preciso saber viver". A adaptação dos acordes encontra-se a seguir:

Figura 21 - Acordes adaptados para a música "É preciso saber viver".

Acordes adaptados para a música É preciso saber viver

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

A adaptação dos acordes foi pensada também no encadeamento das notas, mantendo o mesmo padrão, duas notas para a mão direita e uma nota para a mão esquerda. Optei por manter as cifras sustentando 4 tempos, pois no contexto com a banda, era a opção que o aluno se sentia mais seguro na execução.

As aulas da banda que o aluno frequentou eram ministradas por outro professor, mas participei de todos os ensaios com o Pedro para auxiliá-lo. Nos primeiros ensaios, o aluno não conseguia executar no andamento da banda, ele relatava que se sentia perdido, mas mesmo assim, eu e a mãe o motivávamos para que ele frequentasse as aulas, pois essa música faria parte da apresentação de encerramento do semestre da escola.

Embora o aluno participasse sempre das apresentações tocando piano, essa seria a primeira vez que ele se apresentaria com a banda, pois as demais apresentações do Pedro foram acompanhadas por mim. Sendo assim, a música "É preciso saber viver", foi ensinada nas aulas individuais, o que permitiu uma segurança maior para o aluno nas aulas com a banda. A cada ensaio, eu fazia uma reflexão das dificuldades que o aluno apresentava nas aulas da banda, e reforçava as correções nas aulas individuais, buscando adaptações e substituições dos acordes presentes na música, Barbosa et al (2003, p. 80) discorre:

Sabendo-se onde se quer chegar, mesmo que não disponha previamente de um roteiro seguro do caminho a percorrer, a trajetória pode ser continuamente avaliada e ajustada: como uma bússola apontando para o norte, a meta perseguida permite reconhecer os desvios e reajustar o trajeto para o rumo pretendido; sem ela, vaga-se a esmo. (BARBOSA et al. 2003, p. 80).

E assim, o aluno conseguiu participar da apresentação, contextualizando a citação de Barbosa et al (2003), o caminho era ajustado, respeitando a subjetividade do aluno, mas com foco no objetivo final: Pedro se apresentar com a banda.

Como as aulas individuais, eram divididas entre o ensino e aprendizagem das cifras e partituras, Pedro também conseguiu apresentar a música "Blue Moon" (Richard Rodrigues) com a camerata da escola. Tocamos a 4 mãos (eu o acompanhei no piano e o Colega 1 nos acompanhou em outro piano). Abaixo, a partitura da música:

Figura 22 - Partitura adaptada da música "Blue Moon"



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

A adaptação da música "Blue Moon" foi pensada para que o aluno conseguisse executar acompanhado por mim, pelo Colega 1 no outro piano e pela camerata da escola. Utilizar uma figuração rítmica mais simples, enfatizando mais a mão direita do que a esquerda, foram estratégias utilizadas para facilitar o aprendizado em conjunto. Eu elaborei o acompanhamento do outro piano e o arranjo da camerata, pensando em manter as características da música. Como a melodia seria feita pelo Pedro no piano e tínhamos outros instrumentos envolvidos, pensei também na densidade sonora e no estímulo dele conseguir executar como solista junto com outros instrumentos, abordando nos ensaios com todos sobre intensidade. Os ensaios foram muito produtivos e o aluno se motivou tanto que chegava à escola uma hora antes do início das aulas ou ensaios para estudar as músicas ("É preciso saber viver e "Blue Moon"). No arranjo da música "Blue Moon", deixei os compassos 60 e 61 para que somente o piano aparecesse, tanto que ele comentou com a família após a apresentação da peça. "Vocês ouviram meu solo de três segundos?" (excerto de entrevista em 11/10/19). Segue abaixo um trecho da grade com os demais instrumentos do arranjo feito para os alunos executarem a música:

Figura 23 - 'Grade da música "Blue Moon"



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Trouxe um trecho do arranjo que foi elaborado para os alunos de piano, violino, violoncelo, saxofone alto e saxofone tenor. O órgão faz parte da grade para que o som

fosse diferenciado no momento de elaborar o arranjo, mas para a execução, foi usado o piano.

O resultado final foi satisfatório e tivemos a participação de 10 alunos e uma professora (eu participei acompanhando no mesmo piano com Pedro) apresentando a música no recital de encerramento do primeiro semestre de 2019.

O aluno e a família gostaram muito da escolha das músicas, por serem melodias popularizadas. Menciono que Pedro ria muito nos ensaios com a camerata, relatando que se sentia muito feliz por estar tocando piano com os violinos e, mais ainda, o garoto dizia que não "imaginava que chegaria tão longe na execução do piano".

Como relatei, ao optar pelo tema de pesquisa, consideramos a sugestão na qualificação em dividir o trabalho entre minha ação passada com o método da narrativa e pesquisa-ação, como método para coleta de dados. Para encerrar a ação passada, considerei o final do primeiro semestre de 2019, que é quando a dissertação começou a tomar forma, partindo para uma segunda fase: reflexão, ação e análise de dados. Antes de desenvolver a segunda fase da pesquisa, elaborei um resumo dos anos relatados, considerando a prática reflexiva como embasamento teórico da minha ação pedagógica passada.

Schön (2000) aponta que a atuação do educador envolve conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão-na-ação (metamorfose do conhecimento prático em ação); e reflexão-sobre-ação e reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

Quando o profissional reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona a sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo exploratória, teste de ações e teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações. E desse fato deriva o caráter distintivo da experimentação na prática (SCHÖN, 2000, p. 65).

Sendo assim, considerando o conhecimento na ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, no primeiro ano, o aluno teve pouco desenvolvimento motor e melódico, devido à falta de movimento na mão esquerda. No segundo e terceiro anos de estudo, o aluno se desenvolveu tanto na questão rítmica quanto melódica, mas o maior desenvolvimento foi o motor, pois conseguiu executar com todos os dedos da mão esquerda e também com as mãos simultaneamente.

No quarto e quinto anos de estudo, o aluno se desenvolveu mais na questão rítmica, por conseguir executar peças que continham figuras com durações menores para ambas as mãos. Analisando sexto e sétimo anos de estudo, considera-se que o

aluno obteve crescimento melódico, por conseguir fazer um solo junto com a camerata da escola. Seu crescimento rítmico também é notável, devido ao fato de ter conseguido executar cifras junto com os demais integrantes da aula da banda. Associado ao desenvolvimento rítmico e melódico está o desenvolvimento motor, que permitiu responder com mais segurança aos reflexos exigidos na execução do instrumento piano.

Portanto, a estratégia de adaptação das partituras nos processos de ensino, pode permitir novas possibilidades de ensino desse instrumento para um público que se encontra afastado dessa prática instrumental, oportunizando alunos com deficiência frequentarem as aulas de piano.

Após a descrição da reflexão sobre a ação passada, abordarei no próximo capítulo a reflexão-na-ação e sobre a ação, com análise e diálogo com a literatura por meio dos dados coletados nas entrevistas realizadas com o garoto, sua mãe e membros da escola de música.

5 O ENSINO E APRENDIZADO DO PIANO EM CONTEXTO INCLUSIVO

Neste capítulo, serão apresentados os dados relativos à minha ação pedagógica e os materiais adaptados que elaborei para o ensino do piano em contexto de inclusão. Esses materiais permitiram que um aluno com paralisia cerebral frequentasse as aulas interagindo com outros estudantes de música. Assim, entrevistar o aluno, a mãe, o diretor da escola e dois colegas que tocaram com Pedro, trouxe ao corpo da investigação outro olhar, pois são relativos a outros participantes do processo de pesquisa e destacam os desafios, os caminhos percorridos e os reflexos da aprendizagem e a inclusão do garoto no meio musical.

5.1 O instrumento piano: reabilitação versus ensino

Este subcapítulo descreve o objetivo da família de ingressar Pedro nas aulas de música a partir da fala da mãe e, posteriormente do próprio garoto e dos sujeitos envolvidos no contexto das aulas.

As entrevistas da mãe e do garoto foram realizadas concomitantemente, pois a interação entre ambos favoreceu a coleta, uma resposta complementava a outra. Quando questionei a mãe como ela avaliava a presença da música na vida dele, pude compreender que em princípio, o objetivo dela introduzir Pedro nas aulas de piano e canto, era mais como terapia do que, propriamente, voltada para o ensino musical. Segue, abaixo, um trecho da entrevista que elucida o interesse nas aulas de música:

MP: A música entrou na vida dele por um gosto pessoal, a gente não tinha noção da música como terapia, ou sei lá, como algum instrumento para ajudar ele no desenvolvimento dele, e aí com o tempo que a gente foi percebendo que ele vinha melhorando fisicamente e melhorou a concentração, né, a postura, melhorou tudo isso, até o comportamento parece que melhorou (risos)... (excerto de entrevista 11/10/2019).

Do ponto de vista da mãe, ela percebeu melhoras físicas e também na própria percepção de responsabilidade e aprendizagem do seu filho. Ockelford (2000), afirma em um de seus artigos que o movimento, a consciência corporal e a coordenação podem melhorar através da execução de um instrumento ou de um simples desejo de se mover diante de um som. Mediante a colocação do autor, observa-se que a partir do momento que uma pessoa está aberta ao aprendizado musical, poderá ocorrer todo o processo de aprendizagem dos conceitos musicais, mas também do desenvolvimento corporal e cognitivo. Dessa maneira, a mãe de Pedro comenta que observou uma melhora no

aspecto físico, o que de certa maneira são reflexos que estão presentes no cotidiano das pessoas que aprendem música ou que participam de atividades musicais, frequentemente.

A educação musical em oposição à musicoterapia foi discorrida na revisão de literatura dessa investigação (Cap. 2), pois as publicações em sua maioria são voltadas para a reabilitação e não para os processos de ensino e aprendizagem (LOURO, 2016; PETERSON; NYSTROM, 2011; OCKELFORD, 2000).

Sendo assim, nos contextos de ensino inclusivo vivenciados por Pedro, percebese que a música como reabilitação se sobressaiu em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Ao questionar Pedro sobre como ele via o piano em sua vida, ele também relatou que percebeu melhora no equilíbrio corporal e os reflexos dessa melhora em outras atividades. Segue abaixo trecho da sua fala:

P: Eu acho que ajudou muito, tanto na agilidade quanto no desenvolvimento de cada dedo não só da mão, mas do corpo inteiro, pois meu corpo tombava e não se equilibrava, tenho mais postura de ficar reto e também quando eu não tenho a partitura decorada, olhar e tocar, me desequilibrava e agora melhorou, assim ajuda em várias coisas (excerto de entrevista 11/10/19).

Percebe-se novamente que ele destaca a melhora física e motora, como discorrido anteriormente. Dessa maneira, criar uma categoria que trouxesse uma breve discussão sobre musicoterapia e educação musical tornou-se necessário.

Para tanto, buscou-se em Ockelford (2000) um suporte para essa análise. O autor contextualiza se não haveria uma mistura dos componentes terapêuticos e educacionais no contexto de ensino inclusivo, pois o professor tem que se aproximar do aluno ao ponto de entendê-lo para poder ensiná-lo e as crianças que frequentam a musicoterapia, também adquirem elementos musicais como sensibilidade ao tom e ao ritmo. As reflexões de Ockelford (2000) levariam a discussões profundas, mas como o próprio autor discorre, a educação musical e a musicoterapia se diferem em questão dos objetivos primários e secundários. A primeira preza pelos processos de ensino e aprendizagem como objetivo primário, que desenvolverão de maneira secundária os movimentos, coordenação entre outros. Já a segunda, tem como objetivo primário a resposta do aluno em relação ao som, o que o autor chama de "bem estar" ⁸ deixando para segundo plano elementos do conhecimento e compreensão musical.

_

^{8&}quot;well-being" (Ockelford , 2000, p. 215 - tradução minha).

Ockelford; Welch e Zimmerman (2002), a partir de um estudo realizado com pessoas com deficiências moderadas e profundas, observam que há objetivos diferentes entre a musicoterapia e a educação musical. Para eles o aprendizado musical pode ocorrer de várias maneiras, desde a sala de aula, até o ouvir de uma música no rádio ou na TV, ou seja, o aprendizado musical poderia ocorrer em ambientes diversos e se estender a diferentes pessoas, sejam novas, velhas, com deficiência ou sem deficiência.

Sendo assim, no primeiro momento da entrevista, percebe-se que a mãe de Pedro ao procurar por aulas de música, estava voltada para reabilitação. Quando a mãe e o garoto perceberam que estava havendo, paralelamente ao ganho do tônus muscular e da reabilitação física, o desenvolvimento musical, os desafios enfrentados pelos dois se ampliaram significativamente. Houve a compreensão de que a minha ação estava direcionada para os objetivos pedagógicos e não terapêuticos. Dessa maneira, criou-se a próxima categoria de análise das entrevistas que será discorrida no próximo subcapítulo.

5.2 Os materiais adaptados

Neste subcapítulo, serão apresentadas reflexões sobre os materiais adaptados e a inclusão de Pedro na escola de música a partir dos sujeitos envolvidos nas entrevistas; o aluno, a mãe do garoto, colegas 1 e 2 e o diretor da escola de música.

Adaptar materiais são estratégias utilizadas por professores e pesquisadores que atuam em contexto de inclusão como Mendes; Silva e Schambeck (2012), Bonilha (2010). Mendes; Silva e Schambeck (2012, p. 120) afirmam que: "Cada vez mais as pesquisas apontam para a necessidade de construir efetivas práticas de inclusão para os alunos inseridos na sala de aula". Na perspectiva das autoras, o professor é responsável por intermediar construindo objetos pedagógicos que possam promover a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Sendo assim, adaptar músicas e cifras foi uma estratégia que pôde promover a inclusão do Pedro no ambiente escolar musical. A mãe relata sobre os materiais adaptados:

MP: Então isso daí eu achei incrível, porque eu não sabia que tinha como fazer isso, foi o que fez a diferença, porque senão ele com o tempo ia acabar desistindo, não ia querer mais (Excerto de entrevista 11/10/19).

A fala da mãe transcrita no trecho apresentado acima retrata dois pontos principais: o conceito tradicional do ensino do piano quando ela diz "não sabia que 'podia' fazer isso" e também o tempo maior que demanda para uma pessoa com deficiência aprender a tocar o instrumento piano.

O primeiro ponto aborda o conceito enraizado sobre o tradicional ensino de piano e retratado por Pereira (2014) como práticas de estudo que privilegia a música erudita, afastando outras possibilidades de práticas musicais. Glaser e Fonterrada (2006) também refletem sobre as práticas docentes mais tradicionais que buscam resultados. As autoras pesquisaram sobre as formas de ensino dos professores de música que buscam em seus alunos a alta performance. Percebe-se na consideração dos autores que as práticas são voltadas para a execução da maneira tradicional, com busca no resultado final e não no processo de ensino.

No contexto apresentado, as estratégias seriam diferentes das tradicionais, os materiais adaptados foram formas de ressignificar o que já estava pronto. Mendes; Silva e Schambeck (2012, p. 144) afirmam que "Princípios pedagógicos inclusivos, geram objetos pedagógicos que acolhem os diferentes processos de aprendizagem" e ressaltam que desde simples adaptações até recursos tecnológicos, podem ser formas de construir objetos pedagógicos que facilitarão os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as partituras adaptadas foram objetos pedagógicos facilitadores que permitiram que Pedro frequentasse as aulas de piano.

O segundo ponto trazido na fala da mãe, é que Pedro demorou mais tempo que os demais para aprender como já discorrido anteriormente. Com os materiais adaptados, ele teve estímulo para continuar nos estudos musicais. Minha ação era estimulá-lo para que ele tivesse consciência do que estava executando, que desenvolvesse o conhecimento musical no piano, mesmo que esse processo fosse mais demorado. O C2 relata sobre o tempo e a consciência musical que ele notou em Pedro:

C2: Eu acho que ele evoluiu bastante, até porque demorou um certo tempo para ele tocar com todo mundo. Digamos assim, dele entrar mais em conjunto. E das últimas vezes que eu tenho mais memória, da proficiência que ele tem que você não percebe que o Pedro e um outro pianista, na mesma idade, dá no mesmo. Você não vê diferença no tocar, assim, a gente já fica muito concentrado na nossa própria parte (violino), mas, você simplesmente não vê diferenças, faz parte do conjunto, faz parte do todo, tá ali com todo mundo junto. (excerto de entrevista em 04/10/19).

O C2 é aluno de violino e faz parte da camerata da escola, por isso ele coloca sobre "estar prestando atenção na nossa própria 'parte' (partitura do violino)". Esse

aluno frequenta a escola há seis anos, portanto, consegue dimensionar o tempo que demorou para Pedro tocar com os demais. Outro ponto relevante é que o sujeito entrevistado relata sobre a consciência do aprendizado que também é colocado pelo C1 e pelo diretor da escola:

C1: Bom, o Pedro é uma pessoa super simpática e você percebe que ele sabe o que tá fazendo, ele sabe o que está tocando, ele tem consciência e ele tem controle daquilo que ele tá fazendo. Ele sabe quando ele erra, ele sabe quando ele acerta então cada acerto, é uma vitória, igual para a gente, quando a gente acerta para tocar, a gente fica feliz e, quando erra também ele fica, mas o legal, é que ele não tá ali, perdido, fazendo só uma repetição, ele lê o caderno de partituras dele, ele lê as notas, ele toca aquilo, de maneira excelente. A gente vê que de maneira mais simples, mas o efeito é o mesmo eu acho (excerto de entrevista em 04/10/19).

D: O aluno Pedro quando chegou aqui na escola, ele veio como um aluno que não sabia nada de música e aos poucos foi demonstrando interesse, foi se sociabilizando com os demais alunos da escola, hoje é uma pessoa muito querida aqui por todos, e conseguiu ser incluído nas atividades da escola, tanto que ele participa dos recitais, das bandas, e dos recitais de piano solo, ele canta também, além de tocar piano, então ele participa das bandas tocando, cantando, enfim, é bem bacana (excerto de entrevista em 23/10/19).

Os entrevistados apontam sobre a consciência do aprendizado, que foi estimulado por meio dos materiais adaptados. Sobre ter consciência no aprendizado, Ockelford; Welch e Zimmerman (2002) descrevem que fazer música de maneira consciente, requer um conjunto de habilidades, como desenvolvimento auditivo, habilidades motoras para coordenar o som com a execução, concentração, memória e motivação. Sob esta ótica, acredita-se que os materiais adaptados, puderam desenvolver o conhecimento musical do aluno, gerando sua inclusão no meio escolar musical, sendo assim, o aluno passou a executar peças conhecidas e frequentar as aulas em grupo.

As peças nomeadas conhecidas são aquelas que faziam parte do cotidiano do garoto, da família (são músicas que a família ouve) ou da sociedade de uma maneira geral, Pedro e a mãe, relatam sobre o aprendizado dessas peças:

MP: Depois que ele terminou o livro e você começou a dar músicas conhecidas e ele começou a participar da banda e tudo, ele ficou até motivado para estudar (excerto de entrevista em 11/10/19).

P: A que eu mais gosto é Over The Rainbow, que eu quero tocar todos os dias com você... (excerto de entrevista 11/10/19).

O primeiro depoimento é o da mãe, que relata sobre a motivação nas peças conhecidas e realmente, essas peças motivaram o aluno a estudar, pois até então, ele era motivado para frequentar a aula, mas o estudo era pouco em relação ao que seria necessário para o bom desenvolvimento musical. Assim, trazer peças do cotidiano,

também foi uma estratégia, pois Pedro estava crescendo, portanto o repertório tornavase mais complexo para escolha.

Sobre a adequação das atividades para as faixas etárias Ockeldford (2000) afirma que: "Frequentemente o desafio para os professores é fornecer material para as crianças mais velhas, adequado à sua idade, cultura, e formação social" (OCKELFORD, 2000, p. 213 — tradução minha). Pedro também ressalta a motivação pela música, quando afirma que quer "tocar todo dia", corresponde a toda aula.

Outro fator relevante no depoimento da mãe é a participação dele nas bandas. Sobre esse fato, o C1 também é bem específico:

C1: Na música É preciso saber viver, ele ficou meio perdido nela, porque ele não 'tava' bem treinado ainda, e aí depois quando a gente trocou de música para a Blue Moon ¹⁰e ele percebeu que eu 'tava' com dificuldade, porque, para ele, a música É preciso saber viver, 'tava' dificil ali, ele 'tava' tentando acompanhar tudo, mas pra ele 'tava' mais dificil, aí depois trocou, né? Eu fui fazer uma voz em outro piano na Blue Moon e ele foi tocar o piano solo na música Blue Moon, e aí ele percebeu que eu fiquei perdido, (risos) e aí ele ficou até me 'zuando': "é essa daqui eu sei e você não sabe", então, de igual para igual, a convivência nossa foi de igual para igual, foi perfeito nesse sentido (excerto de entrevista em 04/10/19).

O C1 também é pianista e relata acima sobre um dos ensaios que eles fizeram juntos. Eles tocaram duas músicas que serão detalhadas a seguir. A primeira música que eles executaram no ensaio, foi "É preciso saber viver", a adaptação das cifras feitas para Pedro encontram-se no capítulo 4 desta pesquisa. O C1 executava os acordes de forma arpejada, portanto, o acompanhamento era mais elaborado e Pedro, sustentava os acordes. Como essa música era ensaiada com a banda (possuía bateria, guitarra, baixo, vocal e camerata), Pedro se perdia na execução. No ensaio relatado na entrevista, ele não conseguiu executar a música até o final, pois se perdia nos tempos e também em quais teclas ele devia tocar no piano, sendo assim, ele se sentiu frustrado nesse primeiro momento. Mas, houve o momento no mesmo ensaio, da outra peça que seria executada com a camerata.

A segunda peça foi "Blue Moon" na qual a partitura encontra-se no capítulo 4 deste trabalho. Nesta música, Pedro era o solista e o C1 segurava acordes em outro piano, sendo assim, nesse ensaio, Pedro executou muito bem sua partitura o que não

٠

⁹ Often, the challenge for teachers is in providing material for older children that is appropriate to their age, culture and social background (OCKELFORD, 2000, p.213)

Esse relato é sobre as duas músicas que tocaram juntos: "É preciso saber viver" e "Blue Moon".

ocorreu com o C1, dessa maneira, Pedro com muito bom humor brincou com o C1, como relatado anteriormente.

Mendes; Silva e Schambeck (2012, p. 155) afirmam que "Não se trata de simplesmente adaptar as atividades para os alunos com deficiência", mas do movimento contrário: "pensar em atividades das quais todos os alunos possam participar e com elas aprender" e as autoras complementam: "Talvez essa seja a maior dificuldade: inventar e recriar dentro de nós mesmos objetivos inclusivos que sirvam de alicerce às novas práticas" (MENDES; SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 156). Sob esse espectro, os relatos descrevem que os materiais adaptados, proporcionaram ao aluno o aprendizado de "igual para igual" (C1), fazendo-o perceber que todos erram, sendo pessoas com deficiência ou não, o erro faz parte do aprendizado. Dessa maneira, percebe-se que Pedro conseguiu aprender piano, que foi perseverante, como retrata a mãe do garoto:

MP: [...] que nem você poderia proteger ele na banda, ah deixa ele ali só para fingir que ele está participando, mas não, e esses desafios fazem a pessoa melhorar, se desenvolver como ser humano, porque eu vejo que não é só o desafio de aprender um outro instrumento ou de se apresentar, é lição para a vida de você quando tiver um desafio, encarar, ser perseverante, não desistir, entender que tem gente que tem mais facilidade que você, mas que todo mundo é capaz de fazer o que quiser e acho que tudo isso ele está aprendendo... (excerto de entrevista 11/10/19).

Esse trecho da entrevista descreve a triste realidade vivenciada em muitos relatos de inclusão, de que algumas pessoas com deficiência apenas "preenchem espaços". Mendes; Silva e Schambeck (2012) afirmam que quando há alunos com deficiência nas aulas, a impressão que se tem, é que ele está lá apenas para preencher um espaço, e não como um membro do conjunto musical e complementam que o professor deve preparar a mesma aula, com os mesmos conteúdos, para todos os alunos, independentemente se eles tenham necessidades especificas ou não. As autoras ressaltam que é necessário o preparo dessa aula com a devida adaptação dos materiais didáticos e estratégias de ensino e afirmam ainda que "mesmo no âmbito das pesquisas, são poucos os estudos que ouvem a pessoa com deficiência, que de fato se colocam com o objetivo de propiciar uma maior visibilidade aos seus interesses" (MENDES; SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 29).

Portanto, realizar pesquisas no âmbito do contexto musical inclusivo, pode permitir que as pessoas com deficiências possam ser escutadas, despertando novas estratégias e abordagens de ensino do piano, promovendo a superação dos desafios e a

inclusão dessas pessoas nas aulas de música, assunto que será discorrido no próximo subcapítulo.

5.3 O ensino do piano em contexto de inclusão: desafios e possibilidades de aprendizagem

Este subcapítulo descreve os desafios e possibilidades enfrentados no contexto da sala de aula e do meio escolar musical, a partir das falas da mãe, do garoto e do C2. Quando a pessoa com deficiência se propõe a aprender algo, os desafios são constantes, pois os processos de aprendizagem são mais demorados.

O C2 descreve os desafios percebidos, o primeiro quando viu Pedro tocar pela primeira vez. Segue abaixo, o trecho da entrevista:

C2: Faz bastante tempo, né, mas deu para perceber que, pelo tipo de deficiência que ele tem que ele tinha alguma dificuldade para articular, assim, de ter independência entre os dedos, [...], mas uma dificuldade de coordenar dedos movimento de um dedo e outro vai junto, eu percebia isso, uma dificuldade, também, pode ser um pouco pela idade [...] pequenininho com as limitações físicas, dificuldade em coordenar, articular, separar bem os dedos e tocar 100% (excerto de entrevista 04/10/19).

Nota-se que para o C2, Pedro enfrentou dificuldades motoras mais acentuadas, como coordenação, articulação, que fazem parte do cotidiano do aprendizado do piano, portanto, ele compreende que para Pedro conseguir articular, coordenar os movimentos, demandou tempo e paciência.

Mendes; Silva e Schambeck (2012, p. 115-116) afirmam que "o fator tempo é mais demorado no processo de ensino e aprendizagem em contexto de inclusão". No capítulo 4 desta dissertação, estão descritos mais profundamente os anos de ensino, corroborando com os relatos do C2 e a mãe do garoto, que perseverou e não desistiu frente aos desafios. A MP também relata sobre o processo em si:

MP: Nas aulas? [...] de perseverar, de se dedicar, tem que ter muito estudo, para tocar esse instrumento [...] quem não nasce com esse dom, assim, e aí ele tinha dificuldade para decorar as notas, para acertar, os tempos da música, mas ele é melhor que eu, porque se eu vou trocar de acorde eu paro de cantar (risos....) (excerto de entrevista: 11/10/19).

Percebe-se que pela fala de C2 e da mãe que o fator "tempo" e "perseverança" podem ter sido os desafios mais intensos na trajetória dos processos de aprendizagem de Pedro. Nota-se também que a MP, menciona a crença no "talento nato".

O mito do talento ronda o ensino do piano há séculos, compositores como Liszt, Chopin, escreveram peças que exigem do intérprete virtuosismo e "talento" transcorrendo por séculos o tradicionalismo no ensino do piano. Lemos (2012, p. 100) afirma que "o tradicionalismo em torno deste instrumento dificulta a adoção e divulgação de novos ideais" (LEMOS, 2012, p. 100).

Sendo assim, o ensino do piano foi afastado dos alunos considerados "não talentosos" ou com deficiência. Dessa maneira, romper tradições e buscar caminhos alternativos para o ensino do piano, pôde promover a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de piano. É importante notar que a mãe avança para além da questão do senso comum de que para fazer música seria preciso ter um "dom". Na sequencia da sua fala, coloca que ela própria teria dificuldades de aprendizagem musical, o que reforça que a deficiência, nesse caso, não implica em melhor ou pior aprendizagem musical.

Outro fator ressaltado no trecho extraído da entrevista com a mãe, é que na contramão do "não conseguir", "não ter talento nato" há a perspectiva de buscar "novos desafios". Mendes; Silva e Schambeck (2012, p. 98) apontam que a criança que recebe estímulo e apoio para participação em atividades musicais, terá envolvimento diferente da criança que não recebe tais estímulos. Contudo, buscar esses desafios, foi relevante para o sucesso do aprendizado do aluno, pois houve confiança dos pais nos processos de ensino e aprendizagem adotados por mim, o que me deu autonomia para novas abordagens pedagógicas no ensino do piano, que nem sempre foram exitosas. Mendes; Silva e Schambeck (2012, p. 105) afirmam que: "Sabemos que nem sempre os resultados serão positivos, mas, de todo modo, cabe ao professor, dentro de suas possibilidades buscar referenciais que auxiliem na busca pela sua aprendizagem" (MENDES; SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 105).

A busca por novos referenciais eram constantes, mas os materiais disponíveis eram escassos, por isso, adaptar o que já existia foi uma forma de seguir um caminho mais seguro. Sobre isso Mendes; Silva e Schambeck (2012) descrevem em pesquisa realizada com alunos surdos e ouvintes em oficinas de música que estruturar as atividades a serem abordadas em sala de aula em contexto inclusivo, demandará mais tempo de preparação do professor e discorre ainda, que o professor precisa estar atento para a sala de aula, seja ela inclusiva ou não, visto as muitas diferenças presentes no cotidiano escolar (MENDES; SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 113-114).

Sendo assim, as aulas de Pedro demandavam mais tempo de preparação e mudanças de estratégias ao longo do percurso para que o aluno se mantivesse animado com cada progresso obtido e que as dificuldades fossem semelhantes aos demais, visto o contexto de inclusão.

Mediante os desafios, as possibilidades também se tornavam presentes a cada conquista. Pedro retrata no trecho abaixo a música que o fez enxergar possibilidades de executar o piano:

P: A música do Índio [...] Porque ela era difícil, com duas notas na mão esquerda, aí você adaptou para mim (excerto de entrevista 11/10/19).

A música na qual Pedro se refere, chama-se "Índio Alegre", ¹¹ ela faz parte do livro "Meu Piano é divertido". Essa música é muito popular entre os alunos de piano da escola onde a pesquisa foi realizada por mudar a posição da mão esquerda, pois apresenta o Dó 2 e traz uma figuração rítmica com caráter de acompanhamento, soando como uma peça agradável e com possibilidades diferentes de execução.

A música "Índio Alegre" se popularizou entre os alunos da escola, portanto para Pedro executá-la, seria uma forma de ele se sentir inserido no meio escolar musical, pois neste momento retratado na entrevista, ele ainda não participava das aulas em grupo. É como se a música "Índio Alegre" gerasse a inclusão e a aproximação do garoto aos demais no âmbito do aprendizado. Essa peça gerou no aluno uma espécie de euforia, mediante a possibilidade de executar a música que era popular entre os demais colegas. Sobre o aspecto inclusivo de alunos com deficiências nas aulas de música, respeitando suas subjetividades, Mendes; Silva e Schambeck (2012) relatam que os alunos surdos sentiam-se eufóricos com as atividades desenvolvidas nas oficinas, mesmo que o nível de conhecimento gerado entre os alunos surdos e ouvintes eram diferenciados. As autoras afirmam ainda que "o professor que trabalhará com o aluno surdo deverá ter em mente sua inabilidade de audição e trabalhar em torno dela, contornando-a dentro do possível" (MENDES; SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 114).

Neste sentido, ressalta-se que a execução da peça "Índio Alegre", gerou em Pedro perspectivas e possibilidades de aprendizado motivando-o para novos desafios. Sobre isso, Ockelford; Welch e Zimmerman (2002) sugerem em estudo realizado com

¹¹ A partitura da música encontra-se também relatada no subcapítulo 4.1.2 (Adaptação dos materiais nos segundos e terceiros anos das aulas de Pedro) sobre a minha perspectiva na qual reflito minha ação pedagógica e comparo a partitura original e a adaptada.

alunos com dificuldades de aprendizagem graves ou profundas, que a música é um fator significativo na vida desses alunos, pois além de promover benefícios da aprendizagem musical, ela também desenvolve o cognitivo, motor, social e emocional. Sendo assim, pode-se afirmar que a música adaptada a partir de partituras já existentes, pode promover a inclusão do garoto no meio musical escolar.

Coletar informações dos sujeitos que convivem no meio escolar musical nos permitiu entender e discutir assuntos que fazem parte do cotidiano familiar, social e escolar da pessoa com deficiência. No contexto apresentado nesta investigação, notouse que os relatos obtidos neste capítulo, dimensionaram os objetivos familiares quando o garoto ingressou nas aulas de música, os olhares dos demais sujeitos envolvidos na pesquisa em relação aos processos de ensino e aprendizado por meio dos materiais adaptados e o comportamento da família e dos sujeitos frente aos desafios e às possibilidades vivenciadas na inclusão do aluno nas aulas em grupo. As entrevistas puderam complementar o leque de informações sobre minha ação pedagógica que foram coletados nas aulas individuais e em grupo, que são assuntos do próximo capítulo.

6 A AÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS REFLEXOS NA INCLUSÃO

Este capítulo abordará a coleta de dados que foi realizada em três contextos: aula individual de piano, ensaio com a camerata e aula da prática em banda, ambas coletadas na escola de música onde ocorrem as aulas do aluno Pedro durante o segundo semestre de 2019. As aulas e os ensaios foram filmados para que as informações pudessem ser coletadas com mais profundidade, descrevendo minha reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação passada (após assistir o vídeo de coleta) e análise da reflexão-na-ação. Ressalto que pelo contexto apresentado, as aulas que fizeram parte da coleta de dados, não são sequenciais. Por possuir material considerável, prezei por escolher 4 aulas que notei progresso musical mediante as ações e estratégias que realizei após reflexão sobre a ação.

As músicas escolhidas para a coleta foram "Over the rainbow" e "Meu abrigo" por serem peças que faziam parte do repertório do aluno neste período. Para melhor entendimento, foram divididos em subcapítulos, alguns nomeados com diálogos e relatos realizados nas aulas. Antes das reflexões das aulas, será desenvolvida a descrição dos critérios para a escolha das músicas e posteriormente, a análise enfatizando a minha ação pedagógica, os materiais adaptados e a inclusão do garoto no ambiente musical.

6.1 "A que eu mais gosto é 'Over the rainbow"

A música "Over the rainbow" foi escolhida como parte do repertório pelo fato do aluno conhecer a peça e também por trazer novos conhecimentos e desafios musicais. A música foi apresentada no recital de encerramento do semestre da escola. Optou-se por dividir em 6 itens para que o texto fosse discorrido de maneira organizada.

Como mencionado anteriormente no capítulo 5, o garoto menciona que a música que ele mais gosta de executar é "Over the rainbow", tanto que na primeira aula que eu trouxe a partitura adaptada para ensiná-lo, ele se sentiu eufórico pela proximidade que tinha com a melodia. Segundo relato do garoto, a melodia tornou-se conhecida por ele ter assistido por influência da família o filme na qual a música "Over the rainbow" faz parte da trilha sonora. Sendo assim, a música chamou a atenção do garoto, tanto que fazia parte do repertório de escuta do Pedro e da família.

H. Arlen

Para a adaptação da música, os seguintes critérios foram pensados (considerando andamento lento e compasso 4/4):

- Melódico para mão direita: com extensão de uma oitava.
- Melódico para a mão esquerda: extensão de quinta (considerando o Fá 2 ao Dó
 3).
- Rítmico: Diferenciação entre as figurações rítmicas aprendidas (semibreve, mínima, semínima e colcheia).
 - Motor: mais agilidade na execução da colcheia.

Abaixo, a partitura para piano solo adaptada.

Figura 24 - Música "Over the rainbow" adaptada

Arranjo: Mara Síntique

Over the rainbow piano solo







Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Como o aluno já possuía conhecimento musical dos elementos abordados na partitura, o desafio seria manter o pulso (mesmo em andamento lento) entre as mãos, pois a adaptação foi construída para que a melodia fosse dividida entre a mão direita e esquerda. Outro fator eram as colcheias sequenciais na mão direita dos compassos 23 para 24 e 27 para 28, pois as notas eram diferentes e algumas alteradas, fazendo o uso das teclas pretas do piano.

Dessa maneira, a minha ação pedagógica estava voltada para o aprofundamento de informações que já haviam sido ensinadas, priorizando a inclusão do garoto também nas aulas em grupo, visto que ele executaria a peça com a camerata da escola. Portanto, serão discutidos os desafios, as estratégias e abordagens encontradas nas aulas individuais e em grupo.

6.1.1 "Nossa, esse trecho é difícil"

Este item discorrerá e analisará a primeira aula individual que fez parte da coleta de dados. A frase que intitula este item refere-se à fala do aluno sobre a diferenciação das semínimas e colcheias que se encontram nos compassos 8, 12 e 13 da música "Over the rainbow" (a partitura encontra-se disponível na página 89). Por ser uma melodia conhecida pelo aluno, notei que o garoto gostaria de ter um resultado mais rápido executando todas as notas corretamente mesmo que fosse a primeira execução da música, mas mesmo com a euforia do garoto, prezei que o processo de ensino fosse realizado por etapas.

O primeiro passo para ensino dessa música, foi o desenvolvimento melódico e rítmico, ensinando do compasso 7 ao 22 por meio da leitura das notas e solfejo rítmico para que o aluno pudesse entender a extensão da música e a diferenciação rítmica entre os sons que seriam executados. Mesmo com a leitura rítmica, nas primeiras execuções, não há diferenciação entre as semínimas e colcheias e minha ação pedagógica é diminuir mais o andamento e pedir ao aluno que escolha uma nota no piano como base para praticarmos a diferenciação rítmica entre as figuras. Percebo que quando é uma nota somente, o aluno diferencia, mas quando voltamos à execução da peça, há ainda a dificuldade em diferenciar e o aluno relata que é difícil fazer as colcheias, porque não consegue controlar os dedos, noto no momento que há a dificuldade motora na execução.

Dessa maneira, minha ação pedagógica no momento da aula para que o aluno conseguisse executar as colcheias, foi repetir o trecho isoladamente, em andamento mais lento do que o anterior, considerando que o garoto adquirisse força nos dedos e memória muscular. Welch e Ockelford (2010) apontam que os professores que atuam na Educação Musical Especial agem muitas vezes de forma intuitiva devido não ter um currículo oficial de como praticar os processos de ensino e aprendizagem neste contexto e também que o material disponível para pesquisa, raramente está disponível. Dessa maneira, no momento da aula, minha ação foi, inicialmente, de forma intuitiva, mas quando assisti ao vídeo da coleta, observei que além da ansiedade do garoto em executar a música corretamente desde que teve conhecimento que ela faria parte do repertório, outros dois pontos foram notados, refletirei nos parágrafos a seguir.

O primeiro ponto é que quando o aluno executa o compasso 9 a mão esquerda não atinge a mesma intensidade de som da mão direita, em um comparativo, poderia mencionar que a mão direita executava em *forte* e a mão esquerda em *piano*. Portanto, a diferença motora entre as mãos, causava o desequilíbrio sonoro na melodia, visto que a peça havia sido estruturada para a divisão melódica entre as mãos. Dessa maneira, minha ação pedagógica, deveria atentar para a igualdade de intensidade entre as mãos, mesmo o aluno possuindo a desigualdade motora, buscando uma análise das abordagens que poderiam favorecer a execução da peça do aluno em questão. Busquei assistir o vídeo repetindo o trecho para que entendesse melhor as dificuldades do aluno e percebi o segundo ponto: a dificuldade em executar a mão esquerda na mesma intensidade que a direita, era reflexo da concentração do aluno na diferenciação das semínimas e colcheias no compasso 8 e também por saltar uma oitava entre a mão direita e esquerda.

Observa-se que para o aluno executar as duas mãos com funções diferentes mantendo o andamento, mesmo com os anos de estudo, ainda era desafiador, pois o aluno não conseguia coordenar a troca das mãos, por ter o movimento mais lento, o que demandaria minha ação voltada para duas questões: estimular a mão direita a mecanizar as notas a serem executadas e voltar a concentração do aluno para a mão esquerda.

A postura de inclusão por parte do professor é retratada por Welch e Ockelford (2010) como romper barreiras organizacionais e transformar atitudes negativas dos adultos em positivas, incluindo as crianças com deficiência no meio escolar. As colocações apontadas pelos autores contextualizam minha ação pedagógica, que poderia ser de desistir ou deixar a execução com essa diferença notável entre as mãos. Mas, ao assistir e refletir sobre a minha futura ação, o que poderia ser modificado para a próxima

aula, percebi que o aluno seria capaz de atingir o objetivo esperado, que conseguiria transformar a frase "Nossa esse trecho é difícil" em "Nossa, consegui". Alarcão (2000) discorre que os professores que investigam para conhecer melhor a sua realidade de ensino podem criar o conhecimento, promovendo a transformação do meio social, ou seja, o seu contexto de ensino e aprendizagem. Portanto, ao investigar a minha ação e refletir sobre minha ação futura, foi possível modificar o meu olhar para que eu agisse de forma estruturada, pensada e com estratégias que estimulassem o aluno a alcançar a meta proposta. De fato, a ação reflexiva, permitiu que eu me preparasse e reorganizasse as ações pedagógicas para a próxima aula.

Segundo Schön (2000), o professor deve estar atento a inventar estratégias de instruções para responder às dificuldades e aos potenciais do aluno que está tentando fazer algo. Portanto, nota-se que nessa primeira aula, os dois pontos de dificuldade do aluno descritos intensidade e diferenciação entre colcheias e semínimas, são objeções que serão encontradas no decorrer dos estudos conforme as dificuldades das músicas forem se intensificando. Sendo assim, minha ação pedagógica em tentar ressaltar as capacidades e não as limitações pode ter sido o estímulo para que fosse despertado no aluno interesse em estudar o instrumento fora do ambiente escolar musical aprimorando o desenvolvimento rítmico e motor o que levou o aluno atingir os objetivos em menos tempo que o habitual.

6.1.2 "Que legal, vamos novamente?"

Será discorrido neste subcapítulo, sobre a segunda aula da coleta de dados que foi intitulado "Que legal, vamos novamente?" referindo-se a música "Over the rainbow" na qual será descrito os passos realizados, que gerou o título deste item. O aluno relata que havia estudado, fato que me surpreendeu, pois como relato nos capítulos 3 e 4 ele não vinha apresentando uma rotina de estudos musicais por não possuir o instrumento. Dessa maneira, por estar interessado Pedro chegou uma hora antes do início da aula para estudar. Percebo então, o entusiasmo e motivação do garoto pela música escolhida.

A aula começa com um aquecimento e após executamos a peça "Over the rainbow" até o trecho aprendido (considerando do compasso 7 ao 22). O aluno demonstra evolução ao executar com mais segurança as notas, embora a diferença de intensidade entre as mãos ainda é notável, sendo assim, tendo refletido minha ação pedagógica, coloco em prática os exercícios preparados por meio da reflexão na ação.

Alarcão (2000, p. 127) discorre que o professor que analisa a relação com o saber e a aprendizagem consegue por meio de sua ação, a aprendizagem de todos os alunos. A autora neste trecho está comparando os alunos ditos como "bem-sucedidos" ou alunos de "insucesso", discorrendo que a ação do professor, pode favorecer a aprendizagem de todos os alunos por ela mencionados. Dessa maneira, em contexto inclusivo, muitos alunos com deficiência, são estereotipados como aqueles que "não conseguem" sendo a ação do professor relevante para favorecer o aprendizado do aluno. Sob a perspectiva da ação do professor, Ockelford (2012) menciona em seu artigo na qual investigou a comunicação dos alunos com deficiência (mais especificamente autistas) por meio da música, discorrendo que a ação do professor, pode provocar a reação do aluno. Embora o autor aponte sobre improvisação e comunicação musical, a investigação realizada por Ockelford (2012) retrata a ação do professor. O autor discorre que no momento do improviso, visava reações no aluno por ele programadas, como por exemplo, escolher quem dominaria o diálogo no momento do improviso, portanto, nessa perspectiva, a ação pedagógica, provocava a reação e resposta no aluno.

Embora Alarcão (2000) e Ockelford (2012) apontem contextos diferentes, notase um ponto em comum: a ação do professor. Portanto, refletindo de forma mais aprofundada, minha ação em adaptar a música que fazia parte do cotidiano do Pedro, motivou-o a estudar e evoluir no domínio das notas, principalmente da mão direita, diferenciando em andamento lento, as semínimas, mínimas e colcheias. Outro fator que ressalto é que a minha reflexão sobre a ação passada no contexto de coleta de dados, modificou minha ação futura, pois pude perceber as dificuldades do aluno e refletir quais estratégias poderiam favorecer o seu aprendizado musical.

Sendo assim, considerando a evolução do aluno em relação à primeira aula de coleta de dados, minha ação durante um período foi voltada para que as mãos executassem na mesma intensidade, tanto que expliquei ao aluno para que ele entendesse os exercícios propostos e também relatei que não iríamos aprender um trecho novo, que era importante resolver essa questão de coordenar as mãos, de tentar executar como se as duas fossem uma só (considerando que o aluno possuía mais peças que faziam parte do repertório).

O primeiro exercício proposto, após a reflexão, foi treinar a consciência do "ouvir" musical do aluno, sendo assim, repetimos os compassos 7, 9, 11 e 13 isoladamente. Nas primeiras repetições, eu o auxiliava, relatando que a intensidade do som não estava igual, até o momento que ele conseguiu perceber e corrigir por si só. A

ação de desenvolver a consciência musical do "ouvir" refletiu em outras peças que executamos posteriormente, sendo assim, minha ação pedagógica fez com que o aluno mecanizasse as teclas (ganhando noção espacial no piano) e também percebesse a diferença sonora entre as mãos, concentrando-se mais na mão esquerda e mecanizando a direita.

No segundo exercício proposto, ele deveria executar somente a mão esquerda e eu executaria com a mão direita, teríamos assim, que aproximar nossas sonoridades e após invertemos o exercício, eu executava a mão esquerda e o aluno a mão direita. Minha ação de executar a peça adaptada para ele foi muito produtiva, pois percebi ao assistir o vídeo da coleta que temos diferenças, e que a limitação motora do aluno, não o impedia de tocarmos as mesmas notas, mais ainda, nossa interação foi equivalente, proporcional.

Ockelford (2012) desenvolveu ao longo dos anos uma série de estratégias direcionadas para alunos com algum tipo de deficiência, com mais ou menos sucesso para que eles pudessem se comunicar por meio da improvisação musical, estimulando-os a agir como parceiros iguais nas interações entre o pesquisador e o aluno. Essa equivalência entre professor e aluno é apontada pelo autor como um reflexo para a melhora da socialização, do bem-estar, das emoções e das habilidades musicais. No contexto da aula de piano de Pedro, essa proximidade ao executarmos como se nossas mãos fossem uma só pôde despertar no aluno a sensação de conquista, tanto que me disse: "Que legal, vamos novamente?"

E assim, com essa sensação de conquista o aluno executou a peça do compasso 7 ao 22 com mais atenção e concentração, demonstrando evolução nos trechos repetidos. A sonoridade ainda não era de igualdade entre as mãos, mas já havia mais equilíbrio entre mão direita e mão esquerda, mais ainda, havia a crença no aluno na possibilidade de igualar a intensidade sonora entre as mãos.

Podemos refletir que a ação pedagógica do professor é determinante na ação de aprendizagem do aluno. Notou-se nitidamente que as estratégias e ações quando refletidas e organizadas para o contexto das necessidades individuais de cada aluno podem ser comparadas a um jogo de modo figurativo, como uma bola quicando entre ensino e aprendizado. No caso do jogo minha ação e a ação do aluno representam a bola, já os materiais adaptados representam as estratégias e cada aula, poderia ser considerada as partidas, as quais não podem ter sempre o mesmo vencedor, mas seguimos em frente com possibilidades de novas vitórias.

6.1.3 "Estudei bastante"

A terceira aula da coleta começa com o aluno dizendo animado que estudou bastante, que havia inclusive chegado novamente na escola uma hora antes da aula para estudar a música "Over the rainbow". Fiquei surpresa, visto que (como relatado anteriormente) o aluno não possuía uma rotina de estudos musicais. Ele inclusive relata que decorou o trecho de tanto executá-lo. Peço, então, que ele execute a peça e me emocionei com a evolução do aluno.

No momento da aula, observo que do compasso 7 ao 22, embora em andamento lento, as colcheias e semínimas estavam com diferenciação mais nítidas, a intensidade entre as mãos estava mais próxima, para incentivar o aluno e não tornar a aula monótona com muitas repetições, progredi mais um trecho da música, ensinando do compasso 23 ao 26.

Os compassos 23 ao 26 foram adaptados para que o aluno executasse somente a mão direita, pois seria um trecho de colcheias, sendo assim, minha ação foi ressaltar a agilidade da mão direita. Schön (2000, p. 141) retrata que o professor reflexivo lida com a tripla tarefa de instrução: "estabelecer e resolver os problemas substantivos da execução, moldando a descrição e a demonstração às necessidades particulares do estudante e criando um relacionamento que conduza à aprendizagem" (SCHÖN, 2000, p. 142). Sob as concepções de Schön (2000) o professor que reflete na ação e sobre a ação passada, pode desenvolver estratégias específicas de ensino, beneficiando o processo da aprendizagem, o que contextualiza minha ação e estratégia na adaptação dos compassos 23 ao 26 somente com a mão direita.

Minha ação em um primeiro momento, era ensinar somente os compassos 23 ao 26, visto à questão motora apresentada pelo aluno. Mas, na primeira execução do compasso 23 ao 26, o aluno não apresentou tanta dificuldade, se comparado aos compassos 7 ao 22. Sendo assim, optei por ensinar também os compassos 27 ao 30, portanto, minha ação se modificou mediante aos reflexos positivos apresentados pelo aluno. Ockelford (2012) retrata em sua pesquisa sobre a imprevisibilidade nas aulas com alunos autistas, o autor retrata que a aula é feita momento a momento. Nessa perspectiva, a aula foi feita de momento a momento, pois minha ação seria voltada para a aprendizagem de 4 compassos, que imprevisivelmente se tornaram 8 compassos executados com muita dedicação, atenção e concentração.

Ao assistir o vídeo da coleta de dados, pude refletir que manter somente a mão direita dos compassos 23 ao 30, favoreceu o desenvolvimento melódico, rítmico e motor. Observei que o aluno mostrava-se motivado, tanto que quis repetir várias vezes os compassos aprendidos. Minha ação em progredir a música além do programado reverberou no aluno de maneira positiva. Embora em andamento lento, o aluno mostrou-se incentivado a estudar em outros horários.

Nota-se na aula relatada, que em contexto de inclusão, a rotina da aula é peculiar, demandando ao professor criatividade em manter o aluno incentivado mediante os desafios e valorizando as conquistas. Se eu mantivesse a repetição do compasso 7 ao 22 por considerar que não estava a contento (mesmo o aluno tendo estudado), poderia desmotiva-lo a continuar os estudos, mas minha ação em respeitar as subjetividades de execução e dessa maneira ensinar mais um trecho da música, motivou o aluno a ter contato musical em horários alternativos, desenvolvendo a consciência do estudo e do aprendizado em outro contexto. A frase "Estudei bastante" nos leva a outro ponto de reflexão: o domínio do garoto no instrumento.

Como relatado anteriormente, a evolução do Pedro no piano era mais lenta em relação aos demais. Quando tive a oportunidade de pesquisar e refletir sobre minha ação pedagógica, pude ter consciência que as estratégias abordadas em aula reverberariam em diversos âmbitos no garoto, que passou a estudar mais e tornou-se consciente do aprendizado obtido e da relevância do estudo. Considera-se que o garoto teve amadurecimento musical tornando-se mais próximo do piano. Aprofundando as reflexões, percebe-se que a proximidade em princípio era comigo enquanto professora e mediadora, é como se o piano só existisse com a minha presença. Portanto, quando pude pesquisar e acompanhar a evolução e o amadurecimento musical obtidos nos anos de estudo, refleti que eu continuo sendo o elo, mas que deixamos de ser um dueto (professora/piano e Pedro) para nos tornarmos um trio (professora, piano e Pedro). O fato de estudar deixou claro o aumento e interesse pelo instrumento reverberando na conquista em resultados mais rápidos. Dessa maneira, os resultados positivos que estavam sendo alcançados, puderam promover amadurecimento musical e a proximidade gerada com o instrumento, o fez perceber que o ensino poderia ser continuado fora do ambiente escolar por meio do estudo, tanto que aos poucos a frase "Estudei bastante" passou a fazer parte da rotina das nossas aulas.

6.1.4 Quando vou ensaiar com a camerata?

A aula começa com o aluno entusiasmado perguntando quando iria ensaiar com a camerata. Relatei que o ensaio já estava agendado para o final de semana, visto que essa peça foi escolhida para a apresentação de encerramento do semestre e seria sua segunda apresentação com o grupo musical. Notei também que a proximidade do ensaio, modifica a postura do aluno em aula promovendo maior atenção e concentração.

Embora a música não estivesse finalizada, o garoto não hesitou em participar do ensaio, pelo contrário, o desafio de executar com os demais o motivou. Refleti ao assistir ao vídeo que há uma troca de confiança entre nós devido aos anos de convivência musical. Schön (2000) discorre que professor e aluno criam um padrão de comportamento em relação um ao outro e aponta que a comunicação entre instrutor e estudante é desenvolvida mediante a convivência das aulas e que essa troca se torna tão relevante que criam um universo comportamental. Sendo assim, minha ação de marcar o ensaio pôde promover no aluno a motivação para que os desafios fossem superados.

A aula é iniciada e percebo que o aluno modifica o andamento entre o A e o B, portanto, os compassos 23 ao 30 encontravam-se ainda mais lentos. Observo que a dificuldade está em coordenar a execução das colcheias por dois compassos seguidos, noto também, que há maior desafio no compasso 27 por possuir o Fá sustenido. Na aula, minha ação foi apressar aos poucos os compassos, respeitando a capacidade motora do aluno, sendo assim, para igualar o andamento da peça, diminui a velocidade dos compassos 7 ao 22, portanto, conseguimos fazer a música inteira (visto que do compasso 31 em diante é repetição do compassos 7 ao 22) em um mesmo andamento.

Ao assistir o vídeo da coleta, refleti que o aluno apresentou dificuldades no compasso 27 devido à postura da mão para executar o Fá sustenido, que é uma das teclas pretas do piano. Percebo que no movimento de troca da tecla branca para a tecla preta, o aluno movimentava a mão mais lentamente devido à questão motora, dessa maneira, ao assistir o vídeo e refletir, minha ação futura seria de modificar o dedilhado e buscar uma postura que favorecesse o equilíbrio da mão sobre o teclado.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que em contextos inclusivos há adaptações que são feitas que podem proporcionar a inclusão desses alunos no meio musical. Sobre isso, é possível fazer uma analogia ao que Alarcão (2000, p. 93) chama de paradigmas a serem rompidos nos processos de aprendizagem. A autora alerta para uma aprendizagem sem idades, eliminando os "cativeiros de espaço e tempo". E

romper essa barreira "tempo" era um desafio constante nas aulas, principalmente quando o aluno começou a integrar os ensaios e as aulas da banda.

Pude perceber também ao assistir o vídeo da coleta, a relevância da adaptação, que pôde promover a participação do garoto em outros meios do ambiente escolar musical. Schambeck (2016, p. 36) discorre que o professor e a escola devem buscar práticas inclusivas para que todos os alunos sejam atendidos rompendo barreiras nos processos de aprendizagem. Sob esse aspecto, o material adaptado pode ser importante ferramenta, pois se observarmos com mais profundidade a adaptação da partitura, podemos refletir que há mais do que notas escritas. A adaptação é uma construção constante, que começa com a forma de distribuição dos sons e suas durações e se difunde pela busca da extensão adequada, do dedilhado mais propício para o contexto, da estruturação entre o que cada mão executará. Portanto, na prática, a adaptação pode se modificar para que haja a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de música.

Sendo assim, refleti que modificar o dedilhado na seção B, buscando o que tornaria a mão do garoto mais ágil seria relevante. Rolfe (2019, p. 6) discorre que alunos em contexto de inclusão são rotulados por suas deficiências ao invés de serem reconhecidos pelas conquistas pessoais, é como se esses alunos não atingissem as normas e padrões esperados pela sociedade. Portanto, minha ação em buscar maneiras de desenvolver a agilidade na mão direita, seria uma maneira de adquirir mais uma conquista no processo de ensino e aprendizagem do Pedro.

Pode parecer simples a mudança de dedilhado, mas em contextos inclusivos pequenas mudanças podem ter efeitos relevantes, tanto que posteriormente a mudança do dedilhado favoreceu o aluno a executar os trechos A e B no mesmo andamento.

Mais uma aula se finaliza com a expectativa para o primeiro ensaio da música "Over the rainbow" junto com a camerata. O garoto demonstra estar pronto para mais um processo de aprendizado, dessa vez em conjunto com os demais.

6.2 O arranjo completo da música "Over the rainbow"

O arranjo da música "Over the rainbow" foi estruturado para dois pianos (vem indicado na partitura como órgão para diferenciação da sonoridade no momento da construção do arranjo), duas vozes para violinos e uma voz para violoncelo. A ideia era que as cordas complementassem a harmonia com alguns trechos em dueto com a melodia.

Para melhor entendimento, a partitura encontra-se a seguir:

Figura 25 - Arranjo Completo da Música "Over the rainbow"

Over the rainbow grade Arranjo: Mara Sintique Piano Piano Orgão Violino Violoncelo

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

A execução da peça envolveu sete pessoas ao total, ressaltando que os demais são alunos sem deficiência. Os ensaios eram realizados semanalmente, mas para a coleta de dados, optei por fazer a análise do primeiro e do último ensaio antes da apresentação, visto que o progresso de um ensaio para outro era sucinto. Nos próximos itens descreverei os dois ensaios que foram coletados os dados.

6.2.1 "Nossa, me perdi!"

A escola de música na qual foi realizada a pesquisa, preza por fazer apresentações semestrais, sendo assim, são realizados 4 recitais ao ano. Um temático e outro com temas livres. Não há uma pré-seleção para os alunos participarem. A escola oferece para todos os alunos que participem das apresentações, do iniciante ao avançado para todas as idades, sendo assim, há adesão significativa por parte dos alunos (e dos pais) para participarem do evento. Como o comunicado é enviado aos pais no início de cada semestre, a escola programa repertório e ensaios com antecedência, priorizando que os alunos se apresentem em conjunto (alguns alunos de piano, violino e saxofone preferem se apresentar em solos). Portanto, os alunos realizam uma média de 6 a 8 ensaios antes da apresentação sempre orientados por um professor. O aluno Pedro realizou 6 ensaios com a camerata para a apresentação da música "Over the rainbow". Será descrito o primeiro e o último ensaio.

Duas salas da escola são apropriadas para os ensaios com disponibilidade dos equipamentos e instrumentos necessários. Ensaiamos na chamada sala 1. Pedro não estava com a música terminada, como relatado no item 6.1, mas por conhecer os demais participantes do ensaio, se sentia mais confortável em executar a peça.

O ensaio começa e eu como professora responsável, aviso que faremos a primeira execução em andamento lento para que haja entrosamento do grupo. Alerto Pedro que há a introdução dos violinos, dessa maneira começa a primeira execução.

Os violinos começam a introdução e Pedro se perde na entrada, sendo assim, temos que recomeçar. Na segunda execução, ele me pede para auxiliá-lo na entrada, pois está confuso com a introdução do violino, portanto o oriento. Ele entra no momento certo, no entanto, na ansiedade em tentar executar as colcheias, ele pula do compasso 14 para o 23, faço sinal para os demais continuarem e o auxilio mostrando em qual compasso está a música. Ele se perde e retoma somente no compasso 31. Ao final da execução ele diz: "Nossa, me perdi". Nosso ensaio durou 30 minutos, executamos mais algumas vezes em andamento lento e mesmo que Pedro se perdesse, eu sempre sinalizava para os demais continuarem. Nosso ensaio finaliza, percebo que Pedro está contente com o desempenho, pois sabia que era o primeiro ensaio, teríamos outros para amadurecer a peça. Ao assistir o vídeo de coleta, reflito sobre dois aspectos: minha ação em pedir para que o grupo continuasse a execução se Pedro errasse e a reação do aluno em meio à minha ação no ensaio.

O primeiro aspecto refere-se à minha ação em relação ao aluno se perder nas primeiras execuções e eu sinalizar para os demais para continuar executando a música. Ressalto que Pedro teve acesso à partitura antes que os demais, mas devido à questão motora na execução das colcheias, seu processo de aprendizado foi um pouco mais lento. Minha ação de pedir para que os demais do grupo continuassem a execução, era para que o garoto fixasse a forma musical e também adquirisse vivência e consciência da execução em grupo, minha ação estava voltada para que o garoto se adequasse à situação. Welch e Ockelford (2010) discorrem que a inclusão é possível em qualquer área educacional, inclusive na música. Os autores relatam que o engajamento musical pode ocorrer de várias maneiras e não requer necessariamente a produção do som. Portanto, para os autores, o envolvimento musical pode ocorrer de diversas maneiras, o que corroboraria com minha ação que tinha como objetivo principal colocá-lo para vivenciar a situação. Dessa maneira, como eu havia conversado com o garoto que o objetivo era termos um primeiro contato com o grupo, ele não se frustrou e não saiu do ensaio desanimado, pelo contrário, percebo que minha ação provocou nele a reação de amadurecimento musical, o que nos leva ao segundo aspecto, a reação do garoto mediante a minha ação.

Schön (2000, p. 86) descreve sobre a reflexão-na-ação recíproca. O autor discorre que o diálogo entre instrutor e estudante é um processo em que começa confuso, visto que um não entende o que o outro quer dizer e aponta que com o passar do tempo, há uma construção entre professor e aluno. O autor ressalta que não é em todas as relações entre instrutor e aprendiz. Essa construção entre professor e aluno começa quando "O instrutor tenta discernir o que o estudante entende, quais são suas dificuldades peculiares" (SCHÖN, 2000, p. 86). O autor completa que a reflexão na ação torna-se recíproca quando o estudante passa a reconhecer o objetivo das atividades, entendendo a ação do professor como parte do processo de ensino. Sob essa ótica, como havia uma relação de vários anos entre eu e o aluno, nosso diálogo entre ensino e aprendizado era de cumplicidade e confiança, portanto a reação do aluno foi de considerar a situação como parte do processo e não o produto final.

Dessa maneira, ao término do ensaio e após repetir algumas vezes "Nossa, me perdi!", ele me relatou que iria estudar mais para o próximo. Minha ação de marcar o ensaio incentivou o aluno e promoveu a inclusão dele nas aulas em grupo, mais ainda, refleti que não houve qualquer tipo de proteção no ensaio e percebi que a minha ação de

não tratá-lo com preferência o deixou seguro e motivado para executar junto aos demais.

6.2.2 "Ficou lindo, minha mãe vai amar"

O último ensaio antes da apresentação teve duração de aproximadamente 20 minutos, devido ao fato de a escola ter marcado vários ensaios seguidos, visto que a camerata faria participação com quase todas as músicas que seriam apresentadas. Dessa maneira, os ensaios eram mais curtos e divididos em dois ou mais dias, dependendo da disponibilidade dos integrantes. Portanto, por serem ensaios seguidos, havia na sala mais pessoas do que de costume, pois para ganhar tempo, os integrantes do próximo ensaio com a camerata ficavam no ambiente esperando a vez de ensaiar. Sendo assim, o último ensaio possuía mais pessoas na sala do que nos ensaios anteriores.

O garoto não se intimidou por ter mais pessoas na sala, visto que a música estava pronta para ser apresentada. Realizamos 6 ensaios no total e a diferença entre o primeiro e o último ensaio foi nítida, o aluno havia decorado a música, sentia-se seguro e principalmente, houve um progresso relevante no andamento da peça. Ao assistir o vídeo da coleta, refleti sobre dois pontos principais no ensaio: a segurança e domínio na execução da música por parte de Pedro e a reação dos demais que estavam presentes na sala.

A música "Over the rainbow" foi escolhida como relatado anteriormente por fazer parte do cotidiano de Pedro e a adaptação foi estruturada para atender as subjetividades do aluno. Schön (2000, p. 141) discorre sobre a postura de um professor de música em um máster class. O autor descreve que o professor demonstra ao aluno as várias maneiras de executar as peças de Bach e Chopin, que há variações de posicionamento dos dedos, da intensidade, do posicionamento do arco e afirma ainda, que o aluno ter consciência das possibilidades de execução permitirá que escolha por si só o padrão que gosta "uma vez que esteja consciente das possibilidades" (SCHÖN, 2000, p. 141). O cenário descrito por Schön (2000) conecta-se com o contexto desta pesquisa por discorrer a prática pedagógica de um professor. São contextos diferentes, mas com objetivos em comum: o processo do ensino, as variáveis de execução o rompimento de paradigmas pré-estabelecidos. Alarcão (2001, p. 89) aponta que para romper paradigmas deve-se reavaliar o que se reconhece como equilíbrio e aceitar as incertezas que estarão presentes na ruptura dos padrões existentes na sociedade.

Refletindo sobre as colocações de Schön (2000) e Alarcão (2001), há rupturas de padrões de ensino por meio das reflexões de aceitar que somos seres humanos, que somos diferentes, que há em cada um de nós subjetividades que devem ser respeitadas. Essas colocações dão contexto a esta pesquisa, pois houve ruptura a partir da minha atitude em ensinar piano para um garoto com limitações motoras, mais ainda, houve quebra de barreiras nas abordagens pedagógicas, nas maneiras de execução, sendo assim, minha ação pedagógica nem sempre certeira, mas com ajustes mediante a situação, pôde reverberar no aluno a consciência do aprendizado musical. E esse conhecimento de possibilidades foi nitidamente retratado neste último ensaio quando vi o aluno executando a música em andamento mais rápido que o habitual, com segurança e domínio junto aos demais.

Outro ponto que chamou atenção foi a reação dos presentes na sala (não da camerata, mas dos alunos que chegavam para o ensaio). A maioria já o conhecia de outras apresentações, portanto, sabiam que ele tocava piano. Notou-se, que a reação desses alunos (crianças e jovens) não foi de espanto, pelo contrário. Ressalto que alguns perceberam a evolução, a segurança na execução. Mediante o contexto refleti sobre a relevância dos materiais adaptados que no ensaio promoveu crescimento musical construído junto com os demais. Mendes; Silva e Schambeck (2012, p. 156) apontam que "as estratégias para as práticas inclusivas precisam necessariamente da definição de objetos pedagógicos também inclusivos". Sob a ótica das autoras, os materiais adaptados foram objetos pedagógicos que permitiram práticas inclusivas, considerando o cenário dessa pesquisa.

Quando o ensaio termina, Pedro recebe elogios sobre o seu progresso, grato, interage com os demais e relata; "Nossa! Ficou lindo, minha mãe vai amar". Dessa maneira, ele foi para a apresentação com segurança, consciência e pronto para superar mais uma etapa do aprendizado musical.

6.2 Música "Meu Abrigo"

Neste subcapítulo será discorrido a coleta de dados realizada nas aulas da prática em banda que Pedro participou executando a música "Meu Abrigo". Optou-se por descrever sobre o desenvolvimento do garoto no semestre enfatizando os pontos observados nos vídeos de coleta de dados. Será discorrido em um subcapítulo a descrição e análise das aulas.

As aulas da prática em banda ocorriam toda sexta-feira com duração de uma hora, tendo como responsável outro professor, mas eu participava para auxiliar Pedro no que fosse preciso. Minha participação nas aulas favorecia o aluno devido ao fato de que as adaptações das cifras e das rítmicas executadas eram elaboradas por mim, dessa maneira, minha presença na sala permitia auxiliar em possíveis dúvidas do aluno e do professor responsável (devido à maneira de execução das cifras). Participavam da aula dois alunos de canto, um aluno de guitarra e um aluno de bateria, todos de idades semelhantes, portanto, havia interação durante todo o ensaio com conversas sobre a escola regular, videogames entre outros.

A música "Meu Abrigo" foi escolhida pelo professor da aula da prática em banda devido os alunos envolvidos serem adolescentes e também por estarem em fase de iniciação nas aulas em conjunto, sendo assim, por fazer parte do cotidiano dos jovens (a música era tocada constantemente nas rádios nacionais) poderia favorecer e incentivar o estudo musical e a participação nas aulas.

Ao fazer a seleção da música, o professor me enviou o arquivo com as cifras para que eu fizesse as adaptações de acordo com as subjetividades do aluno considerando os critérios de desenvolvimento rítmico, melódico e motor. Como descrito no subcapítulo 4.1.4, o aluno já possuía o conhecimento de maneira adaptada dos acordes de C, Cm, D, F, G, A, no entanto para a música "Meu Abrigo" o aluno executaria os acordes de G, B, Em C, D, E, portanto eu teria que adaptar os acordes de B, Em, E, F#m e C#m. Para que Pedro entendesse a forma musical que seria executada, escrevo as cifras na notação representada pelas letras no caderno de música que ele possui, pois percebo que ele ainda não consegue acompanhar da forma como o professor da banda montou a escrita para o grupo. Analiso as cifras com antecedência para pensar qual a forma de adaptar, visando a aproximação dos acordes.

Ressalto que a música foi ensinada primeiramente na aula individual por partes, mas, mesmo assim, ele participava das aulas de prática em banda, pois o professor priorizava a execução por etapas por se tratar de uma banda iniciante. Os demais alunos também aprendiam nas aulas individuais suas respectivas execuções. Para melhor entendimento do aluno, escrevo a forma musical no caderno: introdução, primeira estrofe, pré-refrão, refrão. A seguir exemplo da adaptação dos acordes da música "Meu Abrigo".

Acordes Adaptados "Meu Abrigo" (Melim)

Adaptação: Mara Sintique

Barrodução

Barrodução

Barrodução

Barrodução

Primeira estrofe

Barrodução

Primeira estrofe

Barrodução

Primeira estrofe

Barrodução

Primeira estrofe

Primei

Figura 26 - Adaptação dos Acordes da música "Meu Abrigo"

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Farei uma breve descrição do processo de aprendizado do aluno nas aulas individuais primeiramente, relatando as dificuldades encontradas e minha ação pedagógica mediante os desafios.

A música "Meu abrigo" possuía vários acordes com sustenido e o aluno sentiu dificuldade na execução, principalmente na troca de uma cifra para outra. Sendo assim, minha ação voltou-se para adequar a posição da mão e o dedilhado que favorecesse a execução do garoto. Priorizei a execução em semibreves e mínimas (considerando o compasso 4/4 em andamento lento) para o aluno não atrasar na troca de um acorde para o outro, principalmente junto com os demais. Ressalto que essa música envolveu quatro meses de aprendizado, considerando desde a primeira aprendizagem das cifras até a última aula antes da apresentação. Essa música também foi apresentada no recital de encerramento do segundo semestre de 2019. A participação do Pedro nas bandas foi uma etapa relevante oportunizando a inclusão do garoto no contexto da aula em grupo.

6.2.1 O tempo não para

Foram filmadas várias aulas da banda para coleta de dados e optou-se por descrever e analisar o processo de ensino e aprendizado semestral do aluno no contexto em grupo enfatizando os benefícios musicais e sociais propiciados pela participação do garoto nas aulas. Ressalto que os desenvolvimentos rítmicos e motores já foram explanados e analisados nos subcapítulos anteriores.

Como relatado anteriormente, Pedro demorava mais para atingir resultados com as peças, dessa maneira, as músicas eram ensinadas por trechos e em andamento lento. Minha ação de colocá-lo na aula da prática em banda era para que o garoto se desenvolvesse mais musicalmente, pois as aulas ocorriam toda semana o que demandava progresso musical significativo (não era mais contexto individual em que o ritmo do aprendizado era voltado especificamente para ele). Portanto, minha ação pedagógica estava voltada para que ele interagisse musicalmente com outros alunos da escola. Ockelford (2012) pontua que o professor pode facilitar a comunicação dos indivíduos capacitando-os a agir como parceiros nas interações musicais. Dessa maneira, contextualizando a colocação de Ockelford (2012) minha estratégia pedagógica era que o aluno percebesse a capacidade de crescimento musical, que o desafio de executar com outras pessoas poderia ser superado com esforço e dedicação.

Na primeira aula da prática em banda, Pedro havia aprendido na aula individual somente a primeira estrofe da música "Meu Abrigo", portanto, comuniquei ao professor responsável pela aula, que respondeu que não havia problemas, pois ensinaria a música por trechos por envolver alunos iniciantes em execução em grupo. Pedro estava ansioso para o começo da aula, ele me questiona se eu iria participar, afirmo que sim e percebo que ele se sente mais confortável com minha presença. Ao iniciar a aula, o professor conversa com os integrantes sobre o que planejou abordar. Por ser uma turma de crianças e pré-adolescentes, há dispersão enquanto o professor fala, portanto, ele decide começar a primeira execução.

Na primeira execução com a banda, Pedro se perde, no momento, questiono qual a dificuldade, ele diz que é devido ao som dos demais instrumentos. No momento da aula, para auxiliar Pedro, minha ação pedagógica é voltada para a questão rítmica, conto os pulsos de cada compasso da música e aponto para o caderno demonstrando o tempo de execução de cada acorde. O professor nota o desencontro e também que Pedro não conseguiu acompanhar, sendo assim, decide começar novamente pedindo a execução do

piano e da guitarra somente. Após perceber que os dois instrumentos harmônicos conseguiram executar juntos, recomeça a música com a bateria; ao perceber que o instrumental está um pouco mais encontrado, pede para as duas vocalistas executarem junto com os demais, e assim, o professor responsável pela aula, revezava entre os instrumentos e as cantoras para que os integrantes adquirissem segurança na execução. Por ser uma banda com integrantes sem experiência no contexto (com exceção do guitarrista), a música foi ensinada por etapas o que oportunizou a participação de Pedro nas aulas em grupo.

Ao assistir os vídeos da coleta de dados, reflito sobre dois pontos musicais recorrentes nas aulas: primeiro que Pedro se perde constantemente devido aos demais integrantes estarem em andamento mais rápido e o segundo ponto é pelo fato da guitarra fazer a acentuação rítmica no contratempo. Sendo assim, os dois itens musicais serão refletidos e analisados nos próximos parágrafos.

O primeiro ponto descrito, refere-se à velocidade da execução, Pedro estava acostumado a executar os acordes um pouco mais lento que os demais. A adaptação que eu havia feito dos acordes para ele englobavam durações de dois e quatro tempos, mesmo assim, no momento da aula em grupo, ele não conseguiu acertar a mudança dos acordes nas primeiras execuções. Quando o professor da banda pede a execução somente com o piano e a guitarra em andamento mais lento, percebo que o aluno consegue executar melhor, mas reflito o segundo ponto: a rítmica diferente entre o piano e a guitarra.

A harmonia da música estava sobre a responsabilidade dos dois instrumentos (piano e guitarra), mesmo sendo uma banda iniciante, o integrante da guitarra era mais experiente que os demais, portanto possuía maior domínio motor e rítmico, o que explica a execução no contratempo (ressalto que o guitarrista era pré-adolescente). Sendo assim, a escolha e arranjo da música haviam sido estruturados de acordo com os participantes da aula da banda. Cerqueira (2009, p. 137) aponta a relevância do arranjo direcionado para os grupos, discorrendo que neste formato "não há divisão das turmas nem a necessidade por pré-requisitos musicais" afirma ainda que há participação e interação de todos, promovendo a valorização de cada participante independente do nível técnico. Portanto, a banda possuía integrantes iniciantes, mas com subjetividades de aprendizado musical diferentes, visto a diferença de execução entre a guitarra e o piano. A execução do piano se dava sempre no primeiro tempo ou no primeiro e terceiro tempo de cada compasso. Quando Pedro executou com a guitarra, a tendência do garoto

era que o piano soasse junto, portanto, esperava pelo som do outro instrumento, como um guia para executar junto. Dessa maneira, minha ação consistia em conscientizá-lo para que pudesse ser "independente" mesmo estando em grupo.

Sendo assim, após assistir o vídeo e refletir sobre a dificuldade rítmica, abordo na aula individual e explico a função de cada instrumento e a relevância de executar em grupo, que cada integrante terá um ritmo, maneira de executar os acordes, mas que um complementa o outro na execução em conjunto. Costa (2019, p. 48) discorre sobre as aulas de instrumento em grupo oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem. A autora afirma ainda, que a aprendizagem em grupo pode ser mais proveitosa do que os contextos de ensino individuais por englobar que os alunos aprendam juntos, atinjam objetivos musicais em conjunto, com interação entre todos integrantes. Sob essa ótica, a minha ação pedagógica de incentivar a participação do Pedro nas aulas da banda, de adaptar os acordes respeitando a subjetividade do aluno promoveu interação, crescimento e inclusão, mais ainda, o aluno mostrou-se motivado a frequentar a aula.

Analisando a participação do Pedro nas aulas da banda, nota-se a inclusão musical e também a social. O garoto teve oportunidade de vivenciar música no aspecto do grupo que é diferente do aprendizado nas aulas individuais. Ressalto que não está em discussão qual aula é mais benéfica (individual ou em grupo), mas sim, o desenvolvimento musical e social a partir da participação do garoto nas aulas em grupo. Lemos (2012, p. 101) retrata em pesquisa realizada sobre o ensino do piano em grupo, que os processos do ensino e aprendizado em conjunto têm como característica a interação e a participação ativa dos alunos na atividade musical. Embora o contexto que o autor pesquisa seja diferente dessa investigação, a relação encontra-se na motivação em estudar mais e na interação do garoto com os demais integrantes da banda. Portanto, nota-se que Pedro teve oportunidade de ser incluso musicalmente e socialmente também nas aulas em grupo.

A inclusão musical nas aulas em grupo foi benéfica ao aluno principalmente no âmbito rítmico, quando ele construiu a música com os demais (a música não estava pronta quando ele participou da primeira aula). O aluno teve que superar as barreiras motoras para não atrasar a troca de acordes desde a primeira aula e nota-se que Pedro não teria privilégios por ter deficiência, pois os acordes já estavam adaptados melodicamente e ritmicamente para que o aluno executasse ressaltando suas capacidades. Eu disse a ele a frase "O tempo não para", várias vezes como uma metáfora, mas ensinando e incentivando-o a ir sempre para frente na execução em

grupo, pois os demais não parariam por causa do erro dele. Sendo assim, Pedro pôde vivenciar a execução musical tanto no solo como em grupo, enriquecendo a caminhada do garoto nos processos de ensino e aprendizagem.

A inclusão social foi notada na maneira como ele se relacionava com os demais e vice-versa, como os demais se relacionavam com ele. Todos interagiam o tempo todo e não foi notado por parte dos demais integrantes qualquer tipo de proteção ou cuidado diferenciado, pelo contrário, conversavam sobre músicas que faziam sucesso. O guitarrista por se considerar mais experiente dava dicas de ritmo para Pedro, uma das vocalistas dizia: "Vê se acerta a introdução agora hein, senão eu desafino", enfim, notase nas filmagens um clima cordial. Ressalto que Pedro é carismático e se socializa com facilidade. Mendes; Silva e Schambeck (2012, p. 43) ressaltam que a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de arte é um "processo de reflexão do profissional que busca alternativas dentro do contexto que está inserido", mais ainda, as autoras acreditam que "exige do profissional uma identificação político social com a inclusão". Portanto, observa-se que minha ação pedagógica de colocá-lo para participar do grupo trouxe benefícios musicais e sociais, cada acorde executado no tempo correto, cada conversa tida com os demais, foram barreiras superadas ao longo dos anos, foram processos de ensino e aprendizagem criados passo a passo, dia a dia, pois o tempo, não para.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de ensino e aprendizado do piano em contexto de inclusão por meio dos materiais adaptados foram assuntos discutidos embasados na prática reflexiva. Buscou-se com esta pesquisa, refletir sobre a minha ação pedagógica no ensino do piano para aluno com paralisia cerebral hemiplégica espástica buscando novas abordagens nos processos de ensino e aprendizagem, compreendendo esse saber de maneira mais ampla por meio da abordagem qualitativa com os métodos da narrativa e da pesquisa-ação.

Com referencial teórico da prática reflexiva, a pesquisa embasou-se em três eixos principais: minha ação pedagógica, materiais adaptados e inclusão, sendo assim, as coletas de dados foram realizadas em escola livre de música na cidade de Bauru (SP). O desenho metodológico desta investigação compreendeu coletar dados por meio das entrevistas realizadas com o garoto, sua mãe e demais sujeitos do ambiente escolar musical e as aulas de piano no contexto individual e em grupo no segundo semestre de 2019, buscando englobar a reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação. Para melhor entendimento da minha ação pedagógica, prezou-se por refletir sobre a minha ação passada relatando os sete anos antes do início da pesquisa para que a investigação fosse compreendida no escopo da adaptação dos materiais que oportunizaram a inclusão do aluno que fez parte desta investigação, nas aulas de música.

A educação musical inclusiva compreende que as pessoas com deficiência são capazes de participar ativamente das aulas de música. Nesta perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem são realizados ressaltando as capacidades e não as limitações desses sujeitos. Pesquisas realizadas sobre a inclusão de alunos com deficiência em contexto escolar demonstram que o professor é o intermediador em sala de aula proporcionando a confiança e a motivação nos processos de ensino e aprendizagem. Sob a ótica da prática reflexiva, o professor que reflete sobre sua ação passada, poderá modificar sua ação futura, dessa maneira, a reflexão beneficia professor e aluno, pois não haverá um padrão, mas sim, mudanças constantes de acordo com o meio em que estão inseridos. Portanto, a prática reflexiva permitiu a reflexão da minha ação passada ao descrever as estratégias abordadas em aulas.

Ao refletir sobre minha ação passada no ensino do piano em contexto inclusivo, notou-se que as estratégias pedagógicas realizadas em aula foram criadas respeitando as subjetividades do aluno, visto que as partituras e as atividades eram adaptadas para que o garoto conseguisse executar. Observou-se que as partituras existentes foram adaptadas

por demonstrarem no momento um caminho mais seguro a ser seguido, portanto minha ação pedagógica estava voltada desde o primeiro ano para realizar atividades que beneficiassem o desenvolvimento musical e motor, visto a diferença de mobilidade entre as mãos.

Mesmo com as adaptações, os processos de ensino e aprendizagem foram mais lentos e embora o fator tempo estivesse presente em nosso cotidiano nesses sete anos de ensino que antecederam a pesquisa, percebe-se que a motivação em superar o desafio temporal foi maior, pois havia uma interação entre nós, construímos juntos os processos de ensino e aprendizagem no piano sob a ótica inclusiva.

O primeiro sinal do desenvolvimento musical e motor puderam ser percebidos no primeiro ano quando o aluno conseguiu executar alternando as mãos, mesmo em andamento lento, o que neste contexto de ensino foi uma grande conquista. Observou-se que nesses primeiros anos frequentando as aulas, o aluno não possuía rotina de estudos musicais, sendo assim, ao iniciar um novo ano letivo nas aulas de piano, minha ação pedagógica esteve voltada para revisar o que havíamos aprendido. Dessa maneira, a revisão permitia ao garoto executar algumas peças de livros que são utilizados na iniciação ao piano sem adaptações, pois as músicas utilizavam conteúdos rítmicos e melódicos que o garoto já havia aprendido.

Nos segundo e terceiro anos, observou-se crescimento musical e motor significativo devido ao fato do aluno conseguir executar as adaptações com todos os dedos da mão esquerda. Nota-se que houve motivação do garoto quando executou a música "Índio Alegre" considerada popular entre os alunos da escola de música. O fato de o aluno conseguir executar com todos os dedos da mão esquerda permitiu crescimento rítmico e melódico, pois as peças puderam ser executadas com as mãos simultaneamente.

Nos quarto e quinto anos do aprendizado, novos elementos musicais foram acrescentados, como a duração menor dos sons e também a ampliação da extensão de execução na mão direita para uma oitava. A força adquirida na mão esquerda permitiu que o aluno conseguisse executar músicas escolhidas por ele, como por exemplo a "Superfantástico". Nestes anos, percebeu-se motivação e entrosamento relevantes em relação ao instrumento, sendo assim, minha confiança enquanto professora também se ampliou, pois também notei que as estratégias adotadas por meio da minha ação pedagógica estavam reverberando de maneira positiva.

Os sexto e sétimo anos foram motivadores, pois o aluno já havia desenvolvido domínio e confiança na execução do instrumento, sendo assim, optei por ensinar acordes para que o garoto pudesse frequentar as aulas em grupo oferecidas pela escola, portanto novas estratégias para as adaptações fizeram parte das nossas aulas. A execução dos acordes proporcionou ao aluno a ampliação dos elementos musicais em relação ao ritmo e à percepção de vivenciar música em grupo. Observou-se também que ao ingressar nas aulas em grupo o aluno teve oportunidade de se socializar com os demais do ambiente escolar musical, sendo assim, notou-se crescimento social e pessoal.

Outro fator percebido nos sexto e sétimo anos do ensino foi a inserção das músicas que faziam parte do cotidiano do aluno e da família motivando o estudante a ter rotina de estudos em horários alternativos. Portanto, minha ação de considerar as preferências musicais do garoto foi relevante, pois além da motivação em iniciar uma rotina de estudo, o aluno pôde ter a experiência de ensaiar e se apresentar com a camerata da escola. Dessa maneira, a reflexão na ação passada tornou-se relevante para descrever os processos de ensino e aprendizagem do piano em contexto inclusivo, para que esta pesquisa fosse compreendida e analisada. A prática reflexiva pôde proporcionar um olhar diferenciado para minha ação passada e modificou minha ação futura, principalmente no momento que pude relatar e analisar os processos de ensino e aprendizagem nas coletas de dados realizadas com entrevistas e filmagens das aulas.

Entrevistar o garoto, a mãe, os C1 e C2 e o D, me trouxeram elementos de análise que contribuíram de maneira relevante para o corpo deste trabalho. Poder ter elementos sobre a minha ação a partir da fala do próprio garoto e da mãe que acompanhou o processo, trouxe discussões como a educação musical e a musicoterapia que são temas recorrentes na literatura. A proposta desta pesquisa não é a discussão dos termos, mas houve a necessidade de abordá-los devido à MP e Pedro relatarem na entrevista que após a frequência do garoto nas aulas de piano, notaram melhora física. Foi discutida por meio da literatura nacional e internacional que é frequente a confusão quando a música é realizada em contexto inclusivo, pois não há consciência nas famílias que o aprendizado musical pode ocorrer, sendo assim, quando se trata do ensino musical para pessoas com deficiência, há associação à música como reabilitação ou terapia. Nessa perspectiva, esta pesquisa pôde discutir que a educação musical pode ser proporcionada a todos, com deficiência ou não, mais ainda, o piano pode ser ensinado em contexto inclusivo.

As entrevistas realizadas com os C1, C2, e D também enriqueceram o corpo do trabalho, pois trouxeram mais elementos sobre minha ação pedagógica e os materiais adaptados. Notou-se que no relato do C1 que a consciência e a atitude do garoto quando executou em conjunto foi de igualdade o que o C2 e o D corroboraram.

A MP também apontou a estratégia de adaptar partituras como fator de igualdade em relação aos demais integrantes dos grupos que Pedro participou (camerata e aula da banda). Notou-se com os relatos que quando o professor adota a prática reflexiva, com ação pedagógica voltada às subjetividades do aluno, respeitando-o como ser pensante e capaz, a pessoa com deficiência deixa de preencher um espaço e passa a ser atuante junto aos demais, no caso desta pesquisa, dividindo as funções musicais com os outros integrantes do grupo.

Observou-se também que o aprendizado do garoto demandou mais tempo, mais paciência e perseverança, que os processos ocorriam de maneira lenta e gradativa, no entanto, notou-se que mesmo enfrentando desafios, minha ação pedagógica em buscar estratégias e diálogos com a família, favoreceu a frequência do aluno nas aulas de piano. O diálogo e o trabalho em conjunto, pôde oportunizar o acesso do garoto ao conhecimento e aprendizado de um instrumento tradicional, rompendo barreiras e paradigmas pré-estabelecidos. A ruptura dos desafios proporcionou satisfação da MP e do próprio garoto ao perceberem a consciência e aprendizado musical adquiridos nas aulas de piano, que os caminhos de ensino alternativos puderam promover a inclusão do garoto no ensino musical. Quando as possibilidades de aprendizado são notadas no contexto de ensino inclusivo pelo aluno e principalmente pela família, a inclusão desse estudante em ambientes educacionais musicais deixa de ser um papel escrito e torna-se realidade, beneficiando todos que estão ao redor, professores e demais alunos, pois a interação entre os participantes poderão trazer novos conceitos de aprendizagem e convivência social.

Notou-se nesta pesquisa que os materiais adaptados permitiram novas abordagens e conceitos de aprendizagem. As aulas que fizeram parte da coleta de dados trouxeram elementos do desenvolvimento rítmico, melódico e motor do aluno permitindo análise e diálogo com a literatura. Notou-se que da primeira para a segunda aula que fizeram parte da coleta não houve um crescimento significativo devido às questões motoras apresentadas no decorrer do trabalho, mas observou-se que a reflexão-na-ação modificou a ação futura quando ao assistir o vídeo da coleta de dados pude refletir com mais clareza sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno nas questões de

intensidade entre as mãos que estavam sendo provocadas pelas dificuldades rítmicas. A reflexão da primeira aula pôde permitir traçar novos caminhos para as "semínimas" e "colcheias", com estratégias de ensino direcionadas à música em questão. O professor que reflete sobre sua prática, pode conhecer com mais profundidade a realidade atuante, sendo assim, minha ação pedagógica foi voltada para que o aluno tivesse consciência sobre o que deveria melhorar em sua execução.

A consciência do ouvir permitiu ao aluno a conquista e motivação de se sentir mais confiante, de achar "legal" tal execução. Notou-se que na terceira aula da coleta, o aluno havia estudado, demonstrando o entusiasmo com as conquistas adquiridas. Sendo assim, minha ação esteve voltada para avançar mais um trecho na música e percebeu-se que em um primeiro momento minha abordagem estava voltada para quatro compassos, mas como a resposta do aluno ao ensino proposto foi positiva, a minha reflexão-na-ação permitiu que a estratégia fosse alterada, portanto, o aluno aprendeu oito compassos ao invés de quatro. Percebeu-se que o estudo do aluno em horários alternativos, propiciou mais desenvolvimento na aula promovendo a flexibilização da minha ação em relação ao que havia preparado para ensiná-lo. A motivação de ter aprendido mais do que tinha sido proposto no início da aula, levou o garoto a criar aos poucos uma rotina de estudo (chegando antes do horário da aula na escola para poder estudar), dessa maneira, cabe aqui a reflexão da relevância da atuação do professor.

O professor que atua em contexto de inclusão deve considerar a imprevisibilidade como parte das aulas, sendo elas em algumas situações, positivas, como descritas sobre a terceira aula individual da coleta de dados. O imprevisível requer do professor a reflexão-na-ação e sobre a ação, permitindo repensar conteúdos e estratégias adotadas em aula beneficiando os alunos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Ao assistir o vídeo da coleta de dados da terceira aula, pude refletir também que minha flexibilidade em mudar a estratégia reverberou e reverbera no aluno até os momentos atuais. Portanto, a consciência de que a rotina de estudo poderia ser relevante no fator temporal nos processos de ensino e aprendizagem, levou o garoto a estudar piano com mais frequência, criando proximidade com o instrumento.

A rotina de estudos favoreceu o aprendizado do garoto, que é notável na quarta aula da coleta, que mesmo sem a música estar finalizada, o garoto quis ensaiar com a camerata da escola. Notou-se que no primeiro ensaio, o garoto não hesitou, pelo contrário, houve mudança da postura em aula, levando o aluno a se concentrar mais nas atividades propostas. Sendo assim, notou-se a cumplicidade adquirida entre nós ao

longo dos anos de estudo, criando parceria e respeito. O respeito que eu tive pelas subjetividades do aluno em adaptar as partituras pôde ser notado como recíproco pelo garoto que respeitou minha ação pedagógica de marcar o ensaio sem a música estar finalizada. Por haver cumplicidade e confiança entre nós, o ensaio não foi visto como algo negativo, pelo contrário, houve o olhar do imprevisível positivo.

Observou-se que o ensaio começou com imprevisibilidade, mas com confiança mútua de superar mais uma etapa. Notou-se que minha ação de coloca-lo no ensaio era para vivenciar a música sobre outra perspectiva, que envolviam os quesitos musicais e sociais. Nos quesitos musicais, destacam-se a densidade sonora e o andamento que são elementos diferentes quando executados em conjunto. Nos quesitos sociais, destacam-se a convivência com os integrantes do grupo, que foi positiva devido ao garoto já ter executado uma música com a camerata no semestre anterior. Percebeu-se que nas primeiras execuções junto aos demais, o garoto se perdia, mas ao acostumar-se com o ambiente sonoro e social, houve progresso e sucesso na execução da música. O progresso é notado no segundo ensaio que fez parte da coleta de dados, que com a música finalizada dentro do proposto, notou-se a inclusão do aluno nos quesitos mencionados anteriormente: social e musical.

A inclusão do garoto no meio social e musical da escola de música é percebida a partir do momento da aula experimental em 2012, posteriormente com o início das aulas de piano por meio da minha ação pedagógica em adaptar as partituras passo a passo respeitando o processo de aprendizado do aluno, considerando as subjetividades motoras apresentadas no contexto desta pesquisa. Nota-se também que a frequência do aluno nas aulas da prática em banda foi possível foi possível devido à minha ação pedagógica em adaptar os acordes, sendo assim, pôde ser notado o desenvolvimento rítmico, melódico, harmônico e motor em outro âmbito: nas aulas em grupo.

Notou-se no desenvolver desta pesquisa que prática reflexiva permitiu refletir sobre a minha ação pedagógica nos três âmbitos: reflexão na ação passada, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. A reflexão na ação passada proporcionou entender os caminhos traçados contextualizando minha reflexão na ação, em um primeiro momento de maneira empírica. Ao refletir sobre minha ação passada, pude modificar minha ação futura o que permitiu analisá-la e repensá-la. Os materiais adaptados foram meios importantes que fizeram parte da minha ação pedagógica como professora de piano, percebe-se no discorrer da pesquisa que foram relevantes no ensino musical inclusivo. Minha ação em adaptar partituras, repensar estratégias e atividades para o contexto

descrito nesta investigação, reverberou na inclusão de um aluno com paralisia cerebral hemiplégica espástica esquerda nas aulas de piano. Ao refletir com mais profundidade, nota-se um fator relevante no desenvolvimento de todo processo que me permite mencionar: a reverberação da minha ação nas demais aulas.

No processo da pesquisa, pude notar que a reflexão e adaptação dos materiais repercutiram significamente na preparação das aulas para os demais alunos. Pude perceber com a pesquisa que as aulas em grupo podem ser relevantes nos processos de ensino e aprendizagem desde os anos iniciais. As reflexões sobre a ação passada me permitiram modificar as aulas para os alunos com e sem deficiência, considerando a relevância das aulas em grupo, entendendo melhor os processos educacionais também nestes contextos. Notei também, que a minha ação pedagógica e os materiais adaptados são elementos norteadores que podem proporcionar a inclusão dos alunos com deficiência em contextos de ensino musical. Pude observar que a pesquisa permitiu modificar meu olhar para a educação musical de uma maneira geral, para que me sentisse mais confiante em relação às minhas estratégias abordadas nas aulas que leciono. Realizar a pesquisa me permitiu traçar novos horizontes para que a investigação possa ser continuada e explorada. Espero que seja despertado em outros pesquisadores o interesse pela investigação sobre a educação musical inclusiva, promovendo o acesso de mais alunos nos processos de ensino e aprendizado musical.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador:** Que sentido? Que formação? Publicado em Cadernos de Formação de Professores, N° 1, p. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Org. Isabel Alarcão. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AMOR, Rodolfo Pereira, et al. A influência da atividade musical em pessoas com paralisia cerebral no município de Santana de Parnaíba. In: **Revista In Cantare.** Curitiba. Vol. 8, n° 1. Janeiro a Junho de 2017. Pág. 108 a 127. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/1964. Acesso em 08/07/2019.

BAPTISTA, Lara P. G. L. **A dislexia e o ensino do piano: notação musical adaptada**. 2016, 108 fl. Dissertação. (Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicada). Portugal.

Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5502. Acesso em 29/04/2020.

BARBOSA, Ana Mae, et. al. **Som, Gesto, Forma e Cor:** Dimensões da arte e seu Ensino. Coordenadora: Lucia Gouvea Pimentel. 4° ed - Belo Horizonte: C/Arte, 2003, p. 80-108.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores); **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BONILHA, Fabiana F. G. **Do toque ao som:** o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. Tese. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas.

BOGDAN, R.; BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora. 1994.

BOTELHO, Alice. **Meu piano é divertido. Ricordi.** Volume I. s/d. Piano.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução de 12 de dezembro de 2012. Que dispõe: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

BRESLER, Liora. **Introcución a la investigación em Educación Musical.** Maravillas Dias (org). Tradução dos capítulos 3 e 4: Andréa Giraldez. Madrid – Eclave Creativa Ediciones S.L. 2006.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano.** Goiás - Universidade Federal de Goiânia. Revista Música Hodie. Vol. 9 nº 1 -2009, p. 129-140.

COSTA, Mirna Azevedo. Aprendizagem e transferência de habilidades motoras no ensino de piano funcional em grupo. In: **Revista Orfeu** – Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis, v. 3, n° 1, julho de 2018, p. 39 -53.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mara Malmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3º edição – Porto Alegre: Penso, 2014.

DINI, Patrícia; DAVID, A.C. **Repetibilidade dos parâmetros espaço temporais da marcha:** comparação entre crianças normais e com paralisia cerebral do tipo hemiplegia espástica. In: Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, 2009, *13*(3), X-XX. Retrieved from: http://www.scielo.br/pdf/rbfis/2009nahead/aop029_09.pdf.

FARIAS, Claudia Regina Rodrigues; OLIVEIRA, Arildomar Pinheiro. Paralisia cerebral e o ensino do piano: estudo de caso. In: **Revista de Ciências Humanas e Sociais** da FSDB – Ano VI, Volume XI. Janeiro a Junho de 2010. Pág. 48 a 58. Disponível em:

/www.fsdb.edu.br/fsdb/wp-content/uploads/2018/06/Ethos-Episteme-11 Eletronica.pdf#page=48. Acesso em 08/07/2019.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Constultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa coordenada por Uwe Flick.

FORTUNAS, Maria Laurinda Ferreira. **O desenvolvimento musical de crianças com paralisia cerebral:** relatório de atividade profissional. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação/ Educação Especial). Universidade católica portuguesa centro regional Braga Faculdade de Ciências Sociais. Braga, Portugal, 2015. Disponível em:

https://repositorio-ucp.pre.rcaap.pt/handle/10400.14/18221. Acesso em 08/07/2019.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Lori Vialli – Porto Alegre: Atmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa / coordenada por Uwe Flick).

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, set 2006, V. 15, 91-99.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. In: **Música Hodie**. UFG. 7(1), 2007, 27 a 49.

GONÇALVES, Adriana Garcia. **Desempenho motor de alunos com paralisia cerebral frente à adaptação de recursos pedagógicos.** 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências). Universidade do Estado de São Paulo - campus de Marília. Marília, São Paulo, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102194 Acesso em 08/07/2019.

GUERRA, Andreza Simoni. **A musicalização da criança com paralisia cerebral no contexto do projeto música e cognição**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Música, Linha de Educação Musical e Cognição). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2014. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37092 Acesso em 08/07/2019.

GUNNAR, Peterson; NYSTROM, Maria. Music artist performance or therapeutic tool? A study on differences. In: **International Journal of Music Education** 29(3):229-240 · August 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Do projeto à implementação.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre — Artmed — 2008.

LEMOS, Daniel. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. In: **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, N° 5, 2012, p. 98-125.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.** 1° edição, 2012, São Paulo: Editora Som.

LOURO, Viviane. **Música e Inclusão:** Múltiplos olhares. Org. Viviane Louro. São Paulo: Editora Som, 2016.

MALTA, Marília Rosa Fernandes Ribeiro. **Contributos da expressão musical para a inclusão de alunos com paralisia cerebral.** 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade da Educação Especial e Domínio Cognitivo Motor). Não disponível para leitura completa da dissertação.

MARQUES, Rui Manuel Gonçalves. **Desenvolvimento de uma aplicação musical para musicoterapia em casos de paralisia cerebral.** 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado Multimédia da Universidade de Porto). Universidade Porto, Porto, Potugal, 2014. Disponível em:

https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/73951/2/32029.pdf Acesso em 08/07/2019.

MENDES, Geovana M. L; SILVA, Maria Cristina R. F; SCHAMBECK, Regina Finck. **Objetos pedagógicos:** uma experiência inclusiva em oficinas de artes. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MORRIS, Christopher. Definition and classification of cerebral palsy: historical perspective. In: **Developmental Medicine & Child Neurology**, 2007, 3–7. (ISSN 0012-1622).

OCKELFORD, A. (2000) 'Music in the education of children with severe or profound learning difficulties: Issues in current UK provision, a new conceptual framework, and proposals for research', In: **Psychology of Music**, 28(2), 197–217.

OCKELFORD, A.; WELCH, G. and ZIMMERMANN, S. (2002) 'Music education for pupils with severe or profound and multiple difficulties – current provision and future need'. In: **British Journal of Special Education**. 29(4), 178–182.

OCKELFORD, A. 'Songs without Words: exploring how music can serve as a proxy language in social interaction with autistic children who have limited speech, and the potential impact on their wellbeing', In: MACDONALD, R; KREUTZ, G. and MITCHELL, L. **Music, Health and Wellbeing.** 2012. P. 1-40.

OLIVEIRA, Ermeline. **O corpo da criança com paralisia cerebral:** percepção dos professores e estratégias pedagógicas. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4398 Acesso em 08/07/2019.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. **In: Claves** n° 6, 2008, p. 70-83.

PAULOS, Jorge Miguel Monteiro. **Contributos da música na inclusão de alunos com paralisia cerebral.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/1480. Acesso em 08/07/2019.

PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n° 32, 2014, p. 90-103

PEREIRA, Flavia Vieira. **As práticas de reelaboração musical.** 2011. 302 fl. Tese. (Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes — Área de concentração: Musicologia — da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo). Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-24062011-104128/en.php

POWER, Anne; MCCORMACK, Dorothy. Piano pedagogy with a student who is blind: A Australian case. Article In: **International Journal of Music Education**. 2012. 30(4),

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4° edição. São Paulo: Cortez, 2006. Vários autores.

RIBEIRO, Emanuela Aurora Nunes. **A importância da musicoterapia na paralisia cerebral: percepção da equipa multiprofissional**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal, 2013. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4014 Acesso em 08/07/2019.

ROLFE, S. Models of SEND: the impact of political and economic influences on policy and provision. In: **British Journal of Special Education.** 2019, (0), 1–22.

ROSENBAUM, Peter et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy. In: **Developmental Medicine & Child Neurology**, 2007, 8-14. (ISSN 0012-1622).

SANDÍN ESTEBAN, **Maria Paz. Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Maria Paz Sandín Esteban tradução Miguel Cabrera — Porto Alegre: AMGH, 2010. Págs. 150 -156

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. In: **Revista da ABEM,** Londrina, 24(36), 2016, 23-35. Retrieved from http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/a rticle/view/598/462. Acesso em 29/08/2018.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIELDS, Nora, et. al. (2007). Self-concept of children with cerebral palsy compared with that of children without impairment. In: **Developmental Medicine & Child Neurology**, 2007, 49, 350–354.

SILVA, Michele Oliveira. **Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral.** 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira, linha de pesquisa: Educação Especial). Universidade do Estado de São Paulo – campus Marília. Marília, São Paulo, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/91191>. Acesso em 08/07/2019.

THOMPSON'S, John. **Easiest Piano Course**. Part One. The Willis Music Company. S/D.

WELCH, Graham; 'Sounds of Intent': mapping musical behaviour and development in children and Young people with complex needs. In: Psychology of Music, 2009, 37 (3). Retrieved from: http://pom.sagepub.com

WELCH, Graham; OKELFORD, Adam. Music for All. In: Susan Hallam and Andrea Creech (Edited). Music **Education in the 21st Century in the United Kingdom:** Achievements analysis and asipirations. Institue of Education, University of London Bedford Way Papers. 2010. Chapter 3.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - MÃE DO PEDRO	123
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PEDRO	
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COLEGA 1	
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COLEGA 2	
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETOR	

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista - Mãe do Pedro

- 1. Como você avalia a presença da música na vida do Pedro?
- 2. Por que você optou (aceitou) coloca-lo nas aulas de piano?
- 3. Quais desafios que você percebeu que ele teve que enfrentar nesta trajetória de ensino e aprendizagem, não vamos pensar só na reabilitação, mas como você disse, ele tinha algumas limitações, quais desafios você percebia nas aulas, você consegue relatar algum dentro da sua percepção?
- 4. Como que você vê essas adequações do material para que ele possa aprender piano, por exemplo, essas adequações das músicas conhecidas, para que ele possa tocar o que gosta:
- 5. Como você vê a participação dele na banda?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - Pedro

- 1. Pedro, como que você vê o piano hoje na sua vida?
- 2. E pra você Pedro, qual tipo de música você gosta de tocar?
- 3. Você se lembra qual foi sua primeira música conhecida no piano?
- 4. Pedro, você estuda piano em casa?
- 5. Pedro, você consegue me dizer um momento marcante no piano?
- 6. Qual foi sua sensação de tocar com a banda?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista - Colega 1

- 1. Quanto tempo você conhece Pedro?
- 2. Então você ainda não era aluno da escola quando o viu em uma apresentação de encerramento do semestre?
- 3. Aproveitando (não estava no roteiro), mas, qual foi sua percepção de tê-lo visto pela primeira vez como plateia, como alguém que não fazia parte ainda dos alunos da escola?
- 4. Depois você acabou tendo um pouco mais de contato com ele. E como você avalia, por exemplo, estudar com ele, pois vocês tocaram uma peça juntos, então como foi ter tido essa experiência de tocarem juntos?
- 5. Então na sua percepção o material adaptado, faz com que ele esteja lá? Seria isso? Pode ser uma maneira mais simples, mas ele não está lá só para ser mais "um"?
- 6. Você consegue me dizer algum momento marcante dos ensaios que você teve com ele?

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista - Colega 2

- 1. Onde você conheceu o Pedro? Quanto tempo faz?
- 2. Você têm alguma lembrança ao vê-lo tocando pela primeira vez?
- 3. Você participou de vários recitais que ele participou também, pode falar brevemente sobre o que você avalia sob a sua concepção, se houve alguma melhora, qual seria sua ideia se você fosse descrever o passo a passo nos recitais que vocês participaram?
- 4. Legal, aí vocês tocaram juntos como você acabou de dizer, você têm algum momento que considerou marcante, alguma atitude dele, algum momento dele que você acha que foi marcante?

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista - Diretor

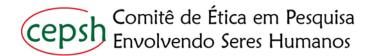
- 1. Como o senhor avalia o processo de aprendizado musical do Pedro?
- 2. Quando ele chegou aqui na escola, ele possuía algumas dificuldades motoras, e como que o senhor via essa questão de ele aprender piano com essas dificuldades? O senhor considera que houve uma evolução, que houve realmente um aprendizado do piano?
- 3. A escola que o senhor tem, é uma escola inclusiva. O senhor sempre pensou nessa perspectiva inclusiva?
- 4. E como são os pais desses alunos com deficiência?
- 5. E os demais pais que não têm os filhos com alguma deficiência, o senhor nota que há algum comportamento ou alguma preocupação dos filhos deles estarem em contato com crianças com deficiência?
- 6. O senhor já participou de algum ensaio com Pedro tocando piano no contexto da banda ou com a camerata? O senhor pode descrever no seu ponto de vista, a participação do garoto no contexto em grupo?

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES.	131

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido





GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada: "AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE PIANO: UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNO COM HEMIPLEGIA ESPÁSTICA", que fará gravações de áudio, vídeo e entrevistas, tendo como objetivo refletir sobre a ação pedagógica de uma professora de piano e a flexibilidade em adaptar materiais para aluno com paralisia cerebral hemiplégica espástica, compreendendo esse saber de forma mais ampla, que articula os saberes científicos, pedagógicos e do conhecimento na construção e na proposição das transformações necessárias para as práticas de ensinar e aprender em contexto inclusivo. Serão previamente marcados a data e horário para as perguntas e gravações, utilizando entrevistas, gravadores de áudio e câmera de vídeo. Estas medidas serão realizadas na MS Ensino Musical. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por compreender entrevistas com perguntas que versam sobre a trajetória do aluno Pedro no curso de piano, englobando o processo de participação e avaliação nos materiais adaptados, oferta de apoio pedagógico e promoção de ações relacionadas à acessibilidade. Pode envolver algum constrangimento ao responder o questionário, desconforto, estresse, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato. Como forma de minimizar os riscos as entrevistas serão gravadas e realizadas em data e hora à sua escolha, e se o senhor (a) demonstrar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto mediante qualquer pergunta do questionário, terá o direito de não respondê-la, de fazer uma pausa ou encerrar a entrevista e, se achar necessário, pedir o desligamento da sua participação no estudo.

A sua identidade será preservada, por meio do uso de pseudônimo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão importantes para a obtenção de uma aproximação da perspectiva inclusiva na visão da pessoa com deficiência, dando visibilidade ao modo como esta inserção no ensino e aprendizagem do piano se dá, criando assim, um espaço de reflexão para o processo de educação musical para os professores e para os alunos com paralisia cerebral. Pretende-se também, através da experiência adquirida pelos participantes, balizar novas ações em espaços de ensino ainda não ocupados por esses estudantes.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora Mara Síntique Del Guerra Valério, que está sendo orientada pela Prof^a Dra. Regina Finck Schambeck.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Mara Síntique Del Guerra Valério Augusto

NÚMERO DO TELEFONE: confidecial

ENDEREÇO: confidencial

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br /

cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-

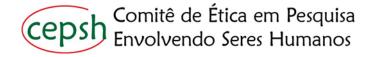
040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br

clara e objetiva todas as explica serão sigilosos. Eu compreendo	TERMO DE CONSENTIMENTO o sobre todos os procedimentos da perações pertinentes ao projeto e, que to que neste estudo, as medições dos estados que neste estudo estados que neste estudo estados que neste estudo estados que neste estado estados que neste estado estados est	dos os dados a meu respeito xperimentos/procedimentos de
momento.	n, e que fui informado que posso me	retiral do estudo a qualquer
Nome por extenso		
Assinatura	Local:	 Data:

ANEXO B - Termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações





GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE PIANO: UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNO COM HEMIPLEGIA ESPÁSTICA", que tem como pesquisadora responsável Mara Síntique Del Guerra Valério, sob a orientação da Profa Dra. Regina Finck Schambeck e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

 , de	_ de
Local e Data	
Nome do Sujeito Pesquisado	
Assinatura do Sujeito Pesquisado	