

A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE O PROFESSOR DE MÚSICA PRECISA SABER?

Crislany Viana da Silva¹; Cristiane Maria Galdino de Almeida

(Universidade Federal de Pernambuco. crislany_viana@hotmail.com; cmgabr@yahoo.com.br)

Resumo: O presente artigo consiste em um recorte do referencial teórico do projeto de Mestrado em Educação que busca compreender como tem se constituído a prática de professores de música com alunos com deficiência inseridos em turmas comuns de escolas da Educação Básica. Alguns autores afirmam que os professores de música de escolas de Educação Básica geralmente sentem-se despreparados para desenvolver uma prática legitimamente inclusiva no ensino de alunos com deficiência inseridos em classes comuns, pois não são capacitados para isso em sua formação inicial. Assim, objetivamos, através dessa revisão bibliográfica, responder a seguinte pergunta: “o que o professor de música precisa saber para trabalhar a sua sensibilidade e ser capaz de incluir legitimamente o aluno com deficiência em suas aulas?” A partir da revisão em livros e artigos da área de Educação Inclusiva e Educação Musical Inclusiva, reunimos e sintetizamos informações que julgamos necessárias para que a prática inclusiva do professor de música seja, de fato, coerente e sensível às necessidades de todos os alunos. Os resultados apontam para uma transformação da prática do professor de música, que além de buscar integrar novos conhecimentos à sua formação, precisará estar disposto a acreditar na capacidade e no potencial musical de seu alunado, a conhecer o aluno em todos os seus aspectos e a pesquisar soluções e adaptações pedagógicas que garantam o seu aprendizado. Consideramos que este texto poderá contribuir para a formação de futuros professores de música, assim como para a formação continuada de professores que já estão atuando nas escolas de Educação Básica. Poderá auxiliar, ainda, os cursos de formação de professores de música na elaboração de suas propostas curriculares na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Musical, Inclusão, Educação Básica, Professor de Música.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte do referencial teórico do projeto de Mestrado em Educação que busca compreender como tem se constituído a prática de professores de música com alunos com deficiência inseridos em turmas comuns de escolas da Educação Básica. A pesquisa está em andamento. As primeiras reflexões ressaltam que a dificuldade no atendimento aos estudantes com deficiência pode ser associada, nesse momento inicial da pesquisa, à formação inicial dos docentes, além da precariedade da educação escolar pública.

A Lei 13.278, de maio de 2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), inclui a música como integrante do componente curricular “Arte” nos diversos níveis da Educação Básica, além das artes visuais, dança e teatro. Junto a isto, também em 2016, foram homologadas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Nelas, a música é entendida como um direito humano e que deve se constituir como uma prática curricular estendida a *todos* os estudantes. Segundo

¹ Bolsista CAPES.



essas diretrizes, o ensino de música precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas e não ser reduzida a um papel secundário, ou seja, em momentos pontuais da rotina escolar, projetos complementares ou extracurriculares, em festividades ou como ferramenta de apoio a outras disciplinas. As diretrizes definem, ainda, que compete às escolas “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música” (BRASIL, 2016, p. 1).

A LDBEN garante o atendimento educacional gratuito aos alunos com deficiência “preferencialmente na regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 2). Ao tratar sobre esse atendimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas em classes comuns, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (BRASIL, 2001). Como consequência da conscientização daqueles que têm, em suas famílias, crianças com essas características, esse atendimento em escolas de educação básica vem sendo ampliado.

É possível afirmar que em todo o sistema escolar brasileiro, redes de escolas privadas, redes públicas municipais ou estaduais reconfiguraram seus quadros de profissionais, contratando ou promovendo concursos públicos para professores licenciados em Música. Em decorrência disso, atualmente, há muitos professores de música atuando em escolas de Educação Básica e, portanto, atendendo a alunos com deficiência em processo de inclusão.

Porém, muitos professores se sentem despreparados para desenvolver um ensino inclusivo coerente e sensível, pois não são capacitados em sua formação inicial (KEBACH, DUARTE, 2008; RABÊLLO, 2009; SOARES, 2012). Para as autoras, apesar dos cursos oferecerem alguma disciplina relacionada à educação inclusiva, ainda não é suficiente para que os professores se sintam preparados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, o que o professor de música precisa saber para trabalhar a sua sensibilidade e ser capaz de incluir legitimamente o aluno com deficiência em suas aulas?” Com o objetivo de responder a esse questionamento, fizemos uma revisão bibliográfica, utilizando livros e artigos científicos da área de Educação Inclusiva e Educação Musical Inclusiva². Através dessa revisão, reunimos um apanhado de informações que julgamos fundamentalmente necessárias para o desenvolvimento da prática docente inclusiva de professores de música.

² Louro (2015, p. 36) define Educação Musical Inclusiva como trabalhos que “juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam”. Diferente de Educação Especial que é definida como “aulas de música para grupos fechados de pessoas com deficiências” (idem).



As informações aqui compiladas e sintetizadas poderão contribuir para a formação de futuros professores de música, assim como para a formação continuada de professores que já estão atuando nas escolas de Educação Básica. Poderá auxiliar, ainda, os cursos de formação de professores de música na elaboração de suas propostas curriculares na perspectiva inclusiva.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão, conforme Silva (2009), exige múltiplos saberes da prática de qualquer professor, uma mudança de atitudes, hábitos e valores e um forte compromisso com todos os alunos. Para a autora, essa tarefa exige dos educadores “empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática e não conformidade com o discurso da acomodação, do silêncio imposto” (SILVA, 2009, p. 186). Esta é uma preocupação também evidenciada por Costa (2015), quando defende que para a legítima inclusão do aluno com deficiência é indispensável uma atuação docente investigativa e política, que não busca se adequar às normas de reprodução social da lógica capitalista de produção na escola e que não compreende os métodos pedagógicos como suficientes para enfrentar os desafios da sala de aula. O educador sem autonomia nas tomadas de decisões, que apenas repete e reproduz ações hegemônicas, sem problematização da realidade e, conseqüentemente, sem mudança de atitudes, torna-se inerte e nega um olhar mais atento ao aluno.

Para que o professor de música saiba lidar com a diversidade e considerar as pessoas com deficiência em sua prática docente, primeiramente, torna-se necessária a compreensão de que “a música não pode ser um privilégio de poucos” (LOURO, 2006, p. 33) e que todos tem capacidade de aprendê-la. Com isso, queremos dizer que todos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais, são capazes de construir conhecimentos e habilidades específicas referentes à arte musical, sejam eles teóricos ou prático-instrumentais. Damos ênfase a essa questão por haver, ainda, quem defenda que para esses alunos, a música serviria, apenas, como terapia, como instrumento de reabilitação, recreação ou socialização. Não negamos o potencial terapêutico da música, pois “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (LOURO, 2006, p. 27). Mas, se o objetivo é, por exemplo, ensinar a tocar flauta-doce a uma turma composta por vinte alunos, onde um deles tem alguma deficiência, este deve participar



da aula ativamente e também aprender a tocar flauta-doce. Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para que isso seja possível.

De acordo com Louro (2012), para que o professor alcance resultados de boa qualidade musical inclusiva, ele precisa preparar-se antecipadamente. A autora aponta alguns pré-requisitos de um bom professor para esses casos (LOURO, 2012, p. 43):

- Quebra das barreiras atitudinais;
- Conhecimento mais profundo das deficiências;
- Conhecimento pormenorizado do aluno;
- Intercâmbio de informações;
- Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais;
- Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações.

Em relação à *quebra das barreiras atitudinais*, a autora nos leva a refletir sobre os preconceitos que se encontram arraigados na área musical, até mesmo de forma inconsciente, como as questões do talento, do virtuosismo, do aluno ideal. Cita o estigma como uma das barreiras que necessitam ser quebradas, pois são corriqueiros os comentários que apontam para uma possível incapacidade da pessoa com deficiência para fazer música ou que afirmam que o trabalho musical inclusivo é sinônimo de benevolência ou compaixão. Essas situações retratam como a pessoa com deficiência é estigmatizada. Outras posturas que devem ser evitadas é a supervalorização e a infantilização. A supervalorização é “acreditar que uma pessoa com deficiência possui algum tipo de capacidade superior apenas porque consegue realizar as mesmas tarefas que alguém sem deficiência” (LOURO, 2012, p. 46), que, na verdade, é tão nociva quanto acreditar que ela não é capaz. A infantilização consiste em, por exemplo, infantilizar a voz, mesmo quando direcionada a um aluno adulto, ou até mesmo compensar os alunos com necessidades educacionais especiais com presentes, doces, poupando-os de tarefas e responsabilidades com a justificativa de “facilitar ou ajudar”. Segundo Louro (2012, p. 47), essas ações provocam um “efeito devastador sobre o amadurecimento de tais alunos”, pois, incapacita-os quanto a ter responsabilidades e impede-os de conquistar independência.

O segundo pré-requisito mencionado é *ter conhecimento mais profundo das deficiências*, o que favorecerá o conhecimento das potencialidades e limitações dos alunos, orientando o planejamento das aulas e evitando equívocos por parte do professor. Essas informações podem ser adquiridas através de livros de medicina, sites, através do próprio aluno, seus pais ou dos médicos que acompanham o caso.



Ter conhecimento pormenorizado do aluno significa que quanto mais informações sobre o aluno o professor tiver, mais subsídios terá para preparar suas aulas. O professor precisa estar informado tanto sobre as questões clínicas, referentes à saúde quanto sobre as condições de aprendizagem, tais como, se o aluno é ou não alfabetizado, seu grau de comprometimento cognitivo ou funções psicomotoras, se tem preferência por algum assunto específico e sobre suas maiores dificuldades (LOURO, 2012). São informações fundamentais: o diagnóstico (a deficiência e suas implicações), o prognóstico (a tendência da deficiência: progressiva ou estável), as condições de aprendizagem e o histórico pessoal. Para que isso seja possível, a autora recomenda um diálogo aberto entre o professor, coordenador, gestor, aluno e sua família, a fim de decidirem em conjunto quais informações são relevantes para um melhor aprendizado do aluno e quais são dispensáveis para não expor o aluno desnecessariamente.

Geralmente, os alunos com necessidades educacionais especiais também frequentam seções de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicólogos ou psiquiatras. Por isso, o *intercâmbio de informações* com esses profissionais é, também, um pré-requisito, pois o professor precisa estar ciente desses processos para um melhor desenvolvimento das potencialidades do aluno. Segundo Louro (2012, p. 58), “o diálogo entre as partes envolvidas retira uma grande parcela da responsabilidade que, de outra maneira, recairia completamente sobre os ombros do professor de música”.

Para ter *definição clara e realista das metas pedagógico-musicais*, além de conhecer os alunos e as especificidades do local onde se está trabalhando, se faz necessário pensar nos conteúdos e nos objetivos, que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do(s) aluno(s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outras. A metodologia deverá depender dessas variantes. Será muito útil o registro das aulas, a criação de uma pasta-controle para cada aluno, tendo informações diárias sobre como foi a resposta do aluno para cada atividade proposta, para que seja possível perceber sua evolução.

O último pré-requisito se refere à necessidade de *estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações*. O tempo de aprendizado de uma pessoa com deficiência cognitiva, por exemplo, não será o mesmo de uma pessoa que não conviva com tal deficiência. Assim, superar o desafio de dar uma aula coletiva é valer-se de estratégias variadas para as diferentes dificuldades dos alunos, fugindo de uma aula padronizada onde só alguns conseguirão aprender certo conteúdo em um período de tempo fixo e a partir de uma só estratégia de ensino.



Quanto aos tipos de adaptações, o repertório é vasto. As adaptações podem ser instrumentais (Tecnologia Assistiva) ou pedagógicas. O Comitê de Ajudas Técnicas define Tecnologia Assistiva como

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Bersch (2013) acrescenta que a Tecnologia Assistiva pode ser entendida como um auxílio que promove a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou a realização de certa função que se encontra impedida por causa da deficiência. Esses auxílios podem ter variados objetivos. Podem ser para a vida diária e prática, recursos de acessibilidade ao computador, projetos arquitetônicos, instrumentos de comunicação alternativa, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo, para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas, mobilidade em veículos, esporte e lazer. Em aulas de música, as adaptações mais utilizadas são os dispositivos e adaptações instrumentais (quando há alguma adaptação no instrumento musical a fim de torná-lo acessível à alguém, um exemplo é um suporte para pandeiro, para pessoas que possuem somente um braço – Figura 1). Existem, ainda, as órteses (geralmente fabricadas por profissionais da saúde para maximizar ou possibilitar a execução de determinada tarefa). Como exemplo, podemos citar órteses feitas para quem não consegue fechar a mão para segurar uma baqueta de bateria (Figura 2) ou para tocar piano, quem não tem o movimento dos dedos. E, também, as pranchas de comunicação alternativa (que servem para possibilitar a comunicação com pessoas que possuem dificuldade ou total impossibilidade de comunicação oral – Figura 3) (LOURO, 2006). Todas elas podem ser compradas já fabricadas ou podem ser construídas artesanalmente, até mesmo com materiais alternativos.

Figura 3 – Prancha de comunicação com a canção “O cravo e a rosa”



Fonte: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/074.htm>
Acesso em: 03 mar. 2016.

Quando essas adequações instrumentais não são necessárias, é bem possível que outras precisem ser feitas para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência e promover a sua participação integral na aula. São as adaptações pedagógicas, que se apresentam em várias modalidades, tais como as explicitadas por Louro (2006):

- *Adaptações de objetivos e conteúdos*: alguns objetivos básicos podem ser eliminados ou objetivos específicos podem ser criados. Há a possibilidade de se trabalhar com conteúdos programáticos diferenciados de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos.

- *Adaptação de métodos ou materiais de ensino*: são as alterações nas formas de lecionar, nos materiais utilizados, as estratégias de ensino de acordo com as especificidades de cada aluno, pois para cada tipo de deficiência, há um jeito de ensinar ou um material diferenciado. A autora descreve os seguintes exemplos:

(...) temos jogos com figuras para quem pode enxergar e os mesmos jogos em escrita braile, para quem não pode ver. Temos materiais em várias cores e texturas para pessoas com visão subnormal. Para os com deficiência mental, temos uma maneira específica de ensinar, utilizamos uma linguagem mais acessível e exemplificamos tudo de forma concreta, real, com materiais que eles possam tocar e ver (LOURO, 2006, p. 84).

- *Arranjos musicais*: consiste em adaptar as músicas levando em consideração as possibilidades e limitações dos alunos, tanto em relação à compreensão musical, como ação motora.

- *Adaptação técnico-musical*: alterar as formas de tocar um instrumento ou os aspectos técnicos, diferentes do convencional, sem alterar o conteúdo da obra que está sendo executada. Como exemplo, podemos citar pessoas que por não terem as mãos, aprendem e tocam piano com os pés.



Enfim, as possibilidades são incontáveis. Mas, sendo o planejamento um alicerce para aulas inclusivas, como planejar aulas para todos? Stainback e Stainback, discorrendo sobre como planejar uma aula que permita que todos os alunos participem efetivamente, observa que, para isso, o professor precisa fazer a si mesmo três perguntas:

A primeira é: o aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos? A segunda é, se o aluno não é capaz de participar plenamente sem acomodações, que tipos de apoio e/ou modificações são necessários para a plena participação do aluno nesta aula? A terceira pergunta é: que expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nesta aula? (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 262-264).

Essas perguntas poderão embasar o planejamento da aula, porém, o professor precisa estar preparado para o imprevisível, pois o que foi planejado pode não funcionar, o que demanda paciência, criatividade, diversificação de metodologias e atividades, flexibilidade do tempo e do próprio currículo. Todavia, é necessário destacar que a inclusão do aluno na sala de aula deve ser caracterizada como um processo, pois, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para atender as necessidades de cada estudante, outras barreiras podem aparecer porque haverá novos ingressantes ou mesmo os já existentes poderão trazer novos desafios cujas respostas já estabelecidas não serão suficientes (MANTOAN, 2006).

É importante destacar que há a tendência de se pensar que quando um aluno com deficiência é inserido em uma turma comum, ele se torna o cerne de todos os problemas para o professor (RODRIGUES, 2006), ou seja, encara-se aquele aluno como o único diferente, enquanto todos os outros são normais e, portanto, iguais. Rodrigues (2006) incentiva os professores a olhar para toda a turma como alunos diferentes e pensar que o aluno com deficiência poderá compartilhar com os colegas todos os momentos de aprendizagem. Segundo o autor, “esta aproximação poderá beneficiar, sem dúvida, alunos com dificuldades escolares que, por não terem uma condição de deficiência identificada, não dispõem de pedagogia apropriada às suas dificuldades” (RODRIGUES, 2006, p. 315).

Por fim, para que a inclusão seja plena, o docente precisa mudar radicalmente seus modos de pensar e de agir. Precisa se constituir como um profissional em constante formação. Skliar (2006, p. 33), aconselha o(a) professor(a) que mude seu corpo, sua aprendizagem, sua conversação, suas experiências. “Que não faça metástase, que faça metamorfose”.

3. CONCLUSÃO



Para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva não existe uma receita pronta e não é uma tarefa simples de ser desempenhada. Compreendemos o grande desafio que o professor de música precisa enfrentar para tornar significativa a educação musical para todos os alunos. Diante da defasagem do ensino público, da desvalorização do professor, da superlotação das salas de aula, do sucateamento das escolas, da falta de materiais necessários para se fazer música na escola, requerer do professor de música desempenhar esta tarefa tão complexa que é a inclusão, parece sobre-humano. Porém, ele não pode negar o direito de cada aluno à educação e à música. Concordamos com Louro (2006, p. 88) quando afirma que tornar o fazer musical acessível a todos, é uma questão de boa vontade, pesquisa e ação, não só por parte dos professores, mas, também, da escola, família, comunidade e dos próprios alunos com deficiência.

É desejável que no lugar de um trabalho docente transmissivo, discriminador, conteudista e desvinculado da demanda humana dos alunos, construa-se uma prática que esteja em constante diálogo com a teoria em todas as suas dimensões, tornando-a crítica, reflexiva, coerente, criativa e problematizadora, gerando emancipação, resistência, humanização e desenvolvimento político e social. O professor de música é convidado a acreditar na capacidade e no potencial musical de seu alunado, a conhecer o aluno em todos os seus aspectos, tanto musicais quanto extramusicais, a pesquisar soluções para as possíveis dificuldades, a nunca desistir diante das frustrações, enfim, a transformar sua prática constantemente.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, RS: 2013. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. *Lei nº 13.278*, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.



_____. MEC. *Resolução CNE/CEB nº 02*, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.ilape.edu.br/instrumentos-de-avaliacao/doc_download/847-resolucao-cne-ceb-n-2-2016-define-diretrizes-nacionais-para-a-operacionalizacao-do-ensino-de-musica-na-educacao-basica>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. *Educação Especial*. Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, maio/ago. 2015.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. *Textos & Debates*, v. 2, n. 15, 2008, p. 98-111.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

_____. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da. ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e Educação*. Vol. 2. Barbacena: UduEMG, 2015, p. 33-49

_____. *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012.

_____. *Música e Deficiência: levantamento de adaptações para o fazer musical de pessoas com deficiências físicas*. 2013. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/06/louro-viviane-musica-e-deficiencia-levantamento-de-adaptacoes-para-o-fazer-musical-de-pessoas-com-deficiencias-fisicas/>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

RABÊLLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 347 – 355.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SILVA, Luzia Guacira. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.



II CINTEDI
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

16 a 18
NOVEMBRO
2016
LOCAL DO EVENTO
CENTRO DE CONVENÇÕES
RAYMUNDO ASFORA
GARDEN HOTEL
CAMPINA GRANDE-PB

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan./jun. 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

