

## MÚSICA E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan

*Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN – aninhabagolan@hotmail.com*

Cibele Lucena de Almeida

*Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN – cibeledpedagoga@gmail.com*

Maristela de Oliveira Mosca

*Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN – maristelamosca@gmail.com*

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

*Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN – etinharmon@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo objetiva socializar estratégias pedagógicas desenvolvidas com uma criança com Síndrome de Down em momentos da roda de Musicalização. A pesquisa foi realizada no ano de 2018 em uma instituição pública de ensino, mais especificamente em uma Turma 2 da Educação Infantil, composta por crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos. O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e utilizou-se da fotografia e do registro em diário de campo como procedimentos metodológicos para a construção dos dados. O referencial teórico consultado consiste nas obras de Brito (2003), Carvalho (2003), Piaget (1967), Vygotsky (1998), dentre outros. A investigação aponta como resultados a participação ativa do sujeito da pesquisa nas rodas de Música, demonstrando reconhecer o espaço dessas experiências, a função desse espaço e dos materiais que o compõe, bem como a rotina das rodas e a professora de Música como organizadora desses momentos. A criança se mostrou interessada pelos objetos, instrumentos musicais e cantigas, constituindo a roda de Música com os pares e adultos da turma, em uma perspectiva coletiva.

**Palavras-chave:** Musicalização, Educação Infantil, Inclusão, Síndrome de Down.

### 1. O abrir da partitura

Nesse artigo, abordamos uma investigação envolvendo uma criança com Síndrome de Down de uma escola pública de Educação Infantil da cidade do Natal, Rio Grande do Norte. No lugar de professores do grupo, nós pesquisadores, passamos a nos questionar: que estratégias podem ser utilizadas para promover a inclusão de uma criança com Síndrome de Down nas rodas de Música de nossa escola? Portanto, de forma particular, a pesquisa objetiva socializar as estratégias pedagógicas utilizadas para a inclusão da criança público alvo da Educação Especial nas experiências musicais desenvolvidas com as crianças da Turma 2. Por questões de ética, o sujeito da pesquisa será identificado com o nome fictício Tom, um menino de 4 anos de idade.

O trabalho foi realizado com um grupo de 24 crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos do NEI/CAP/UFRN, com duas professoras polivalentes, uma professora de Música, a coordenadora da Educação Infantil e uma auxiliar de creche.

Em termos metodológicos, a pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, pois de acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de abordagem possibilita o (re)conhecimento da realidade em estudo, visto que enfoca mais o processo do que o produto, com a preocupação maior de retratar o ponto de vista dos participantes, além de ser um tipo de pesquisa rico na apreensão, percepção e descrição/explicação dos fenômenos.

Como a pesquisa qualitativa se preocupa mais com o processo, ela se torna muito importante na obtenção de dados de um determinado grupo estudado, pois os dados não se dão num ato mecânico de registro, e sim, num processo de interação, reflexão e atribuição de sentidos entre o grupo estudado e o pesquisador, possibilitando um melhor conhecimento do objeto de estudo.

Por ser delineado nesta pesquisa um caso específico de uma experiência realizada em sala de aula iremos trabalhar com o estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), nesse tipo de abordagem “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. ”

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária, permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presente numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

## **2. Desenhando notas: características das crianças da Turma 2**

Jean Piaget (1967), um dos teóricos do desenvolvimento infantil, afirma que é nesta etapa da vida humana em que se processa a fase pré-operatória (dos 2 aos 7 anos de idade), na qual o raciocínio da criança é considerado intuitivo porque parte, fundamentalmente, da sua percepção.

Ou seja, a criança ainda não possui a capacidade lógica, estabelece relações incompletas da realidade, priorizando o mundo da imaginação. Os pequenos costumam,

assim, atribuir características subjetivas aos objetos e priorizar nas suas brincadeiras, os jogos de imitação (ANTUNES, 2009).

É também entre os 3 anos e os 4 anos de idade que a criança passa a ter consciência de si mesma como sujeito das próprias ações e potencializa o desenvolvimento do simbolismo, isto é, a capacidade de representar objetos/pessoas/situações. A função simbólica da criança oferece condições para a aquisição e, conseqüente, refinamento da linguagem, pois a capacidade de construir símbolos e as interações estabelecidas com os pares mais experientes possibilita a aquisição dos significados sociais (das palavras) existentes no contexto em que vive a criança (VYGOTSKY, 1998).

As crianças de Turma 2, aprendem, assim, a lidar com a internalização das suas ações no plano representativo, já podendo a partir das suas lembranças, evocar situações e objetos ausentes. Constroem formas mais complexas de pensamentos e palavras, nas quais a escrita e o número são parte desses sistemas simbólicos.

Outra conquista desse período é o início da consciência e organização corporal. Mais seguras na capacidade de se deslocar no espaço, as crianças dessa faixa etária arriscam-se com maior facilidade, correndo e subindo em obstáculos que exijam movimentos bruscos, tais como: o pular, o escorregar, o abaixar e o levantar.

Nesse período da vida humana, a criança pequena ainda tem uma conduta egocêntrica, centrada em si mesma. Para ela, o mundo existe por sua causa e tudo deve partir dela, por isso, é comum acontecerem conflitos quando surge a necessidade de partilhar brinquedos e objetos.

Nessa perspectiva, consideramos que Tom é uma criança alegre, participativa e querida pelo grupo. Adora aprender músicas novas e acompanhá-las com gestos e sons no momento da roda inicial e da roda de música. Gosta muito de explorar os cantos da sala como o faz de conta e o canto da leitura. É muito disponível para interagir com colegas e professoras.

Quanto ao seu desenvolvimento social e individual, Tom já se alimenta sem ajuda, no entanto em alguns momentos necessita da mediação de um adulto para completar o consumo do alimento, assim como consegue pegar a sua lancheira e organizá-la. Consegue colocar o copo no bebedouro, e fazer o uso correto desse objeto com a mediação da professora. Consegue lavar as mãos antes do lanche e na volta do parque com a ajuda das professoras. Cumpre alguns combinados do grupo, porém em alguns momentos apresenta resistência em participar da rotina, demonstrando preferência em utilizar o cantinho do faz de conta e da leitura. Respeita os colegas e professores, embora em alguns momentos utiliza o corpo para demonstrar afeto ou requerer algo que deseja. Partilha objetos com os colegas sem a mediação do adulto.

No que diz respeito as experiências com a linguagem oral, leitura e escrita, ainda não consegue se comunicar por meio da linguagem oral com colegas e professoras, representa suas ideias por meio de grafismos primitivos (rabiscos), reconhece o cartão de chamada com o seu símbolo com a mediação do grupo.

Em relação as experiências com as linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro, dança), demonstra interesse em manusear diferentes materiais, se interessa por desenhar, porém ainda não diversifica quanto ao uso das cores nas suas produções, já consegue produzir sons explorando alguns instrumentos e objetos, utiliza os movimentos do corpo para dançar, observa os movimentos dos colegas e professoras, e por meio da imitação, participa do jogo dramático.

### **3. Sons diversos na escola inclusiva**

De acordo com a proposta pedagógica do NEI (no prelo), a Educação Inclusiva somente se efetiva se as situações de aprendizagem puderem atender às demandas individuais e coletivas, por meio de ações/estratégias adequadas a cada situação não só da criança, do grupo, como também, da família.

A escola e a sala de vivência/referência são lugares da individualidade e da coletividade, por onde circulam as subjetividades do professor, da criança, e dos outros sujeitos que integram toda comunidade escolar, tais como: direção, coordenação, famílias, funcionários, dentre outros. É um espaço de cognição, sentimentos, afetos, relações; um lugar privilegiado de produção e construção do conhecimento, que suscita reflexão, revisão e transformação de verdades preconizadas pela ciência e pelo senso comum, de experiências, vivências e saberes de todos os atores, que como autores, participam da escola e devem ter o direito e acesso garantido. Isto implica o reconhecimento de que:

Está fora de dúvida que os alunos com necessidades educativas especiais se diferenciam de seus pares por apresentarem características físicas, sensoriais, intelectuais e mentais. As dificuldades não nos autorizam, porém, a estabelecer limites para sua capacidade de aprendizagem. O mesmo se aplica para todas as crianças que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, mesmo sem serem deficientes físicos, sensoriais ou mentais. Trata-se, portanto, de um continuum de diferenças individuais que devem ser respeitadas nas ações da escola. Que precisam estar ajustadas às necessidades dos alunos sem prejuízo do direito de todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares. O projeto curricular das escolas deve levar em conta, não só as diferenças individuais, como as relativas ao contexto no qual a escola se insere. A programação de cada professor deve conter atividades que respeitem o continuum das diferenças individuais. Esta é a essência das adaptações curriculares, entendidas como um conjunto

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

de estratégias que permitam adequar os conteúdos mínimos do currículo às necessidades de cada aluno (CARVALHO, 2003).

Portanto, o professor do NEI, no contexto de uma escola inclusiva, deve lançar mão de estratégias de planejamento e atuação que possam responder às necessidades das crianças em seu percurso de aprender, ancorados numa reflexão que lhe permita decidir a respeito do que e do como a criança deve aprender.

Os docentes do NEI têm dedicação exclusiva, cujo tempo é dividido na instituição com um horário em sala de vivência/referência e o outro em atividades diversas, como por exemplo: planejamentos individuais e coletivos, preparação das atividades de sala de aula, grupos de estudos de acordo com as necessidades da instituição, seminários temáticos, diálogos com os pais, dentre outras atividades. Nesses momentos e juntamente à Coordenação de Inclusão, os docentes se propõem a estudar, a dialogar com as diferentes necessidades educativas, como forma de subsidiar o fazer pedagógico dos professores que têm em suas salas crianças público alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, as barreiras físicas, conceituais, atitudinais, curriculares e metodológicas existentes na escola, que dificultam ou impedem a locomoção, a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, são pertinentes as dificuldades que a sociedade encontra em atender as necessidades desses sujeitos, permitindo, assim, uma prática de segregação e exclusão. O exercício da inclusão de todos na escola, independentemente de seu talento, deficiência, origem social, econômica ou cultural, propõe uma real transformação no espaço escolar a fim de certificar uma educação centrada no indivíduo e nas suas necessidades, proporcionando uma escola que atenda a todas as crianças.

Pensar na inclusão da criança com deficiência no sistema regular de ensino leva-nos a refletir sobre os direitos garantidos nos documentos oficiais sobre seu acesso e também sobre as práticas pedagógicas propostas na instituição escolar, de forma a assegurar um ensino de qualidade para todos, pois “a escola, como espaço inclusivo, deve ter como desafio o êxito de todos os seus alunos, sem exceção” (PIRES, 2006, p. 114).

Considerando que cada pessoa possui um ritmo de aprendizagem próprio ao seu desenvolvimento, é papel da escola atender a essa diversidade, apostando na aprendizagem colaborativa, na troca de saberes entre os sujeitos, na interação entre as crianças. A inclusão não se dá apenas pela inserção e/ou pela aceitação de crianças com deficiência na escola regular, mas sim no ato de considerar as características de cada indivíduo como ser único, capaz de construir seu conhecimento, desde que sejam dadas as condições necessárias à sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Sob esse ângulo, a organização curricular deve permitir que a escola realmente se torne inclusiva, não apenas aprovando a matrícula, a entrada e a socialização da criança, mas também garantindo a sua participação em todas as atividades propostas no ambiente escolar, possibilitando, assim, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. As atividades não podem ser pensadas em uma vertente uniformizadora e homogeneizadora, já que as pessoas são diferentes e se constituem na interação, na relação dialógica com o outro.

Para que a perspectiva inclusiva realmente se efetive, é necessário implementar propostas de práticas que vislumbrem uma escola que respeite as particularidades de todos as suas crianças. Todavia, poucas mudanças no ensino têm sido efetuadas em função das especificidades de cada criança, indo na contramão dos princípios da Educação Inclusiva. “A escola continua sua carreira de homogeneização e de negação da diversidade a despeito do discurso inclusivo” (MAGALHÃES, 2007, p. 227).

Desse modo, é essencial atender as diferenças individuais que a criança possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento, sem, no entanto, individualizar o ensino a ponto de particularizar a ação pedagógica, segregando a criança do grupo. Para tanto, é necessário incluí-lo na situação de aprendizagem que as outras crianças estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva.

É imprescindível compreender a real importância da inclusão das crianças com deficiência na sala de aula regular quando se pensa que essa criança tem de estar junto com outros colegas. Nesse sentido, deve ser possibilitada a participação de todas as crianças sem distinção, como também a interação entre elas, de forma que aprenda uns com as outras. A esse respeito, Martins (2006, p. 24) ressalta que somos cientes que

[...] desenvolver um processo de educação inclusiva não é algo fácil. Não é algo que se consiga por um “passe de mágica”, requer planejamento, aceitação das diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada educando, assim com uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando a oferta de respostas adequadas às suas necessidades.

Sabemos que a inclusão é um processo que vai sendo construído diariamente, a cada atividade proposta a criança, a cada mediação do professor, a cada ação da turma. Nessa direção, a escola como um todo deve refletir sobre sua prática para que possa possibilitar a participação ativa de todas as crianças, acolhendo-as não apenas no ato da matrícula, mas também garantindo os direitos e os deveres de todas, com deficiência ou não, pois “[...] a simples inclusão de alunos com deficiências em salas de aula do ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22).

A inclusão escolar se fundamenta na ideia de reconhecer e valorizar a diversidade como característica intrínseca para a formação de uma sociedade. Tendo como horizonte esse cenário, deve-se garantir o acesso e a permanência de todas as crianças por meio de participações ativas na prática pedagógica, apreciando as particularidades de cada indivíduo. Ao invés de participar de um processo de caráter excludente e segregativo, é importante que a criança perceba que pertence à escola, que faz parte da turma, que é aceita pelos colegas e professores.

Dessa forma, a colaboração entre os pares é primordial nesse processo, uma vez que a escola que se propõe inclusiva, atenda às necessidades das crianças com e sem deficiência, contribuindo para que a cooperação, a socialização, a sensibilidade e a aceitação estejam presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva vygotskyana, aquilo que uma pessoa realiza apenas com a colaboração de outra poderá ser efetuado sozinha em um momento vindouro, tendo em vista que a colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias para a solução de problemas pela internalização do processo cognitivo. À vista disso, a construção de conhecimentos se dá na ação partilhada em uma dimensão colaborativa.

Todos os envolvidos nessa prática enriquecem em aprendizagens, visto que a colaboração entre os pares possibilita o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores em um ambiente rico e significativo.

A inserção do indivíduo na sala de aula não estabelece mecanicamente laços entre a criança com e sem deficiência, é necessário que o professor transponha as barreiras e invista em diferenciadas estratégias para permear o contato social entre os sujeitos envolvidos, para que, assim, uns cooperem com os outros em processos interativos.

Sabendo que, para Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação social, isto é, pela interação com outros indivíduos e com o meio, e é nessa interação com o outro que o sujeito aprende e se desenvolve por meio de trocas cognitivas e afetivas, é primordial valorizar a diversidade, especialmente no ambiente escolar, colaborando para o enriquecimento de intercâmbios sociais e culturais. É na escola que a criança com deficiência tem acesso a vivenciar situações em moldes coletivos e pode se desenvolver em seus mais amplos aspectos. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 25) dizem que

Em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com

deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles.

A partir do momento em que se compreende que a escola deve se transformar para possibilitar o acesso e a permanência com qualidade de ensino a todas as crianças, se defende um sistema educacional que reconheça e se prepare para atender as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos.

Dessarte, assumimos como perspectiva as possibilidades do ensino de música na Educação Infantil, considerando a participação e a interação de todas as crianças, atendendo suas singularidades e potencialidades para garantir o envolvimento delas.

#### **4. Música e Inclusão: entre notas, estratégias e movimentos**

No contexto do NEI, compreendemos as rodas de Música como um de nossos *espaçostempos* de *aprenderensinar* (ALVES, 2001), encontros semanais de experiências, desenvolvimento e sistematização da Música como linguagem de conhecimento e campo de experiências.

Podemos afirmar que a Música acompanha o percurso da história do homem, tomando formas diversas para expressar as marcas culturais dos povos. Compreendemos, dessa forma, que a música é som, é silêncio, é som e silêncio; é construção do homem, sistemática ou não, ao lidar com o som, com o silêncio e com a estética que se revela nessas construções. Sendo um sistema de signos, a Música é uma linguagem, que “organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no continuum espaço-tempo” (BRITO, 2003, p. 26).

Ao trazermos a Música como campo de experiência na Educação Infantil, pensamos em um conjunto de práticas de comunicação e expressão que promovam a aproximação das crianças com a música do entorno, de diferentes povos, contextos e épocas. Dessa forma, ao experienciar música a criança se relaciona com produções musicais em seus processos de apreciação, criação e fazer artístico, favorecendo sua imersão nessa linguagem e a aquisição da expressão musical.

Os processos de ensinar e aprender música na Educação Infantil acontecem a partir da experiência musical – que é social e plural em sua construção, lúdica em seu espírito e criadora em seu desenvolvimento – apresentamos e dialogamos acerca de uma organização curricular e de práticas pedagógico-musicais que tragam a experiência musical na promoção da inclusão.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

Assim, as ações musicais inseridas nas práticas pedagógico-musicais da Educação Infantil e, especialmente no caso desse relato, nas rodas de Música, compreendem a singularidade desses momentos na construção de um ambiente inclusivo, marcado pela construção coletiva. A partir dos pressupostos inclusivos adotados pelo NEI, vemos que as ações inclusivas se apresentam como “um processo de melhoria e inovação educativa sistemático, para tratar de promover nos centros escolares a presença, a aprendizagem e a participação de alunos [...], com particular atenção àqueles mais vulneráveis” (ECHEITA, 2009, p. 40). Nesses processos inclusivos temos como pressuposto que todos podem aprender e todos têm o que ensinar e aprender. À vista disso, as possibilidades de aprender e ensinar devem se relacionar com os processos de transformação para a inclusão e, conseqüentemente, para a transformação.

Então o grupo de crianças chega a sala de Música para dar início a roda de Música, que se organiza em momentos, planejados coletivamente, a partir de princípios interdisciplinares e inclusivos. Dessa forma, as rodas não acontecem de maneira estática ao desenvolvimento dos temas de estudo das crianças, bem como, a partir de suas ações, promovem a participação ativa de todos. Tom faz parte desse grupo e as ações pedagógico-musicais são organizadas pensando no grande grupo, nas singularidades e possibilidades do grupo como um todo.

O primeiro momento – denominado momento de chegada – possibilita a apresentação de todas as crianças, sua maneira própria de dizer “olá” e estar nesse grupo. Fazer-se presente, nesse sentido, é reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade. Tom reconhece quando cantamos seu nome e gesticula com as mãos, dando “olá” e alargando seu sorriso para demonstrar sua satisfação em se fazer presente na roda.

Os momentos da roda se apresentam com o objetivo primeiro de aprender música. Assim, a experiência sonora extrapola a vivência para a descoberta, o reconhecimento e a execução dos saberes musicais. O momento denominado cantigas com objetos sonoros e instrumentos musicais tem como objetivo a vivência dos elementos musicais mais básicos: som, silêncio, pulso, acento, pequenas células rítmicas, andamento e altura em um som amplo (rápido e devagar, agudo e grave). Nesse sentido, as ações educativas direcionadas a Tom não se restringem ao básico, nem a adaptações de ordem normalizadora ou que destaque a incapacidade, mas sim atos pedagógicos que tratem de possibilidades e capacidades de cada um e de todos, sabendo que, “nas condições adequadas, todos os alunos podem aprender” (ECHEITA, 2006, p. 138).

Tom já manuseia a maioria dos objetos sonoros e instrumentos musicais com desenvoltura, acompanha o grupo, demonstrando a construção interna do

pulso e externando uma rítmica onde já se reconhece os momentos de som e silêncio, bem como a percepção auditiva ao reconhecer os comandos da professora de Música. Mesmo que ainda não cante todas as melodias, já reconhece o repertório da sala e acompanha com sons vocais e vocaliza os finais de frase, especialmente.

As cantigas com movimentos constituem outro momento da roda, que reafirma a participação nos processos inclusivos. Inclusão não é integração da criança na sala de aula, mas a promoção da participação ativa, espaço em que todas as crianças se tornam atores dos processos de ensino e aprendizagem. A roda, coletiva em sua concepção, promove as relações de amizade e diálogo, fortalecem os laços, para a aquisição da autonomia e a valorização de organizações colaborativas de trabalho.

Os momentos de dança chamam especial atenção de Tom, que acompanha com desenvoltura os movimentos, gestos sonoros e pequenas coreografias, demonstrando memória visual e musical na realização das cantigas. Assim como o decorrer da roda, a criança reconhece o momento de despedida, balbuciando a cantiga final, despedindo-se da professora de Música ao acompanhar o grupo de volta a sala de aula.

Dessa forma, podemos afirmar que inclusão é reconhecer facilitadores e possibilidades. Um trabalho coletivo e permanente que pressupõe o desenvolvimento de ações flexíveis, desde o desenho curricular à escolha de estratégias que promovam o ensino e aprendizagem de todos os alunos, reconhecendo a importância dos “recursos, os serviços e as ajudas que prestam a administração para a inclusão, como para os valores da *cultura* escolar, as políticas, e as formas de concretizar o currículo na escola e em cada sala” (*Ibid.*, p. 42), que se apresentam como possibilidades de construção de uma escola inclusiva.

## **5. O fechar da partitura**

As aprendizagens decorrentes deste estudo foram gratificantes, pois vivenciamos várias conquistas. Dessa forma, percebemos, então que “[...] aprender é modificar-se [...] aprender opera mudanças em nossa forma de pensar, sentir e agir. A aprendizagem significa que houve mudanças na mente, nas emoções e na vontade” (HENDRICKS, 1991, p. 94).

Finalizando a partitura, observamos que Tom demonstra interesse em participar das rodas de Música com bastante entusiasmo, reconhecendo o espaço das rodas de Música, a função desse espaço e dos materiais, bem como a rotina das rodas e a professora de Música como organizadora desse momento. Ele se mostrou interessado pelos objetos, instrumentos musicais e cantigas, participando da roda com os colegas, trabalhando coletivamente.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

Sabemos que as observações, feitas por nós professoras-pesquisadoras, não definem a criança, apenas a caracteriza nessa fase definida da sua vida. O seu desenvolvimento, não é linear, é marcado por construções e reconstruções incessantes. Portanto, as observações foram feitas a partir das suas aprendizagens, dificuldades e conquistas percebidas, se apresentando em forma de avanços e sinalizam, por fim, o caminho que devemos seguir considerando Tom em seu contexto de aprendizagem e de possibilidades em uma perspectiva inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, Ed. da UFPR, p. 53-62, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a05.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2017.

ANTUNES, Celso. **Guia para estimulação do cérebro infantil**. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Adaptações Curriculares a as propostas para todos**. Porto Alegre, Mediação, 2003.

ECHEITA, Geraldo. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid: Narcea, 2006.

ECHEITA, Geraldo. Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento. In MACARULLA, Isabel; SAIZ, Margarida (coords.). **Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad**. Barcelona: Graó, 2009. p. 37-55.

HENDRICKS, Howard. **Ensinando para transformar vidas**. Belo Horizonte: Editora Betânia, 1991.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-34.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. A inclusão como ela é...: diversidade e identidade no contexto da escola contemporânea. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 229-246.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 17-26.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 106-121.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.