

A inclusão da criança com paralisia cerebral espástica em aulas coletivas de Flauta Doce

Jane Eyre Pedro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

janepedro17@gmail.com

Tamar Genz Gaulke

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

tamargenzgaulke@gmail.com

Comunicação

Resumo: Este trabalho expõe uma experiência vivida como docente de flauta doce em sala de aula no Projeto Escola de Música de Macaíba durante o primeiro semestre letivo de 2018. Em circunstâncias onde há interação entre um aluno com deficiência motora e outros alunos sem esse tipo de deficiência, um dos objetivos do projeto foi incluir a criança com paralisia cerebral, com igualdade, através da música, no contexto de ensino. Para compor a estrutura deste relato, foram investigados: o comportamento do aluno em sala de aula; as origens da patologia em questão; as principais produções acadêmicas relacionadas a essa sequela e diferentes métodos de inclusão educacional.

Palavras-chave: ensino de flauta doce; inclusão; paralisia cerebral.

1. Sobre o Projeto Escola de Música de Macaíba

A Escola de Música de Macaíba existe desde fevereiro de 2008 por meio de um projeto de pesquisa intitulado “Escola de Música de Macaíba: teoria versus prática musical aplicada em seu cotidiano”, desenvolvido por alguns professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado a esta mesma universidade em parceria com a prefeitura de Macaíba.

O projeto vem desenvolvendo ações voltadas à comunidade – em maioria crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social – do município de Macaíba-RN, localizado na região metropolitana de Natal. O projeto tem como objetivos atender indivíduos e famílias com o intuito de promover educação, melhorias na qualidade de vida e no convívio social, além de desenvolver as potencialidades individuais dos envolvidos.

A escola de música de Macaíba funciona ininterruptamente desde 2008, no entanto

houve uma paralização nas suas atividades durante o ano de 2017 sendo elas retomadas apenas em 2018; este artigo busca relatar o ensino de flauta doce na instituição no primeiro semestre de 2018, visando dar continuidade às atividades interrompidas no ano de 2017, assim como inserir e musicalizar os alunos recém-integrados à escola.

O projeto Escola de Música de Macaíba atende a aproximadamente 100 crianças e jovens provenientes, principalmente, de escolas públicas da cidade, proporcionando o conhecimento teórico/prático musical mediante as aulas de teoria musical, teclado, violão, além de instrumentos de sopro (metais e madeiras), cordas friccionadas, percussão, canto, canto coral, contrabaixo elétrico, guitarra e prática de conjunto.

As aulas do projeto ocorrem de segunda a sexta no período diurno e são ministradas por alunos ativos dos cursos de graduação e pós-graduação (stricto e lato sensu) em música da UFRN; com carga horária semanal de seis horas-aula, oportunizando-os a vivência da prática do ensino nos cursos ofertados pelo projeto.

O projeto não visa lucros e conta com auxílio financeiro da prefeitura e colaboradores para a aquisição de materiais, instrumentos musicais e acessórios úteis no processo de ensino. O histórico do ensino na Escola de Música de Macaíba demonstra que seus resultados vêm sendo positivos, pois ex-alunos do projeto encontram-se atuando em orquestras profissionais ou aprimorando seus estudos em instituições de ensino superior.

A seleção dos alunos que atuarão como professores do projeto Escola de Música de Macaíba, ocorre antecipadamente através de um processo simplificado contendo entrevista com os coordenadores do projeto e apresentação prática da disciplina/instrumento que almeja lecionar, assim como adução de histórico escolar de graduação, currículo *Lattes* e plano da disciplina.

Os professores do projeto, além das aulas práticas e de teoria musical, desenvolvem trabalhos de pesquisa junto às linhas de pesquisa da Educação Musical e Práticas Interpretativas, possibilitando, portanto, a aplicação das experiências vividas em sala de aula em contexto de trabalhos acadêmicos (artigo, monografia, dissertação, etc.). Para mais, o Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução n°. 2, de 1° de julho de 2015 tem marcado “a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e

da prática educativa.” (BRASIL, 2015, p. 2).

A partir da apresentação acima, destaco que este trabalho tem como objetivo relatar a minha experiência vivida como docente de flauta doce em sala de aula no Projeto Escola de Música de Macaíba durante o primeiro semestre letivo de 2018. Em circunstâncias onde há interação entre um aluno com deficiência motora e outros alunos, um dos objetivos dentro da sala de aula foi incluir a criança com paralisia cerebral, com igualdade, através da música, no contexto de ensino.

2. Os primeiros contatos no Projeto Escola de Música de Macaíba

As aulas do projeto Escola de Música de Macaíba, no ano de 2018, onde este autor desempenha a função de professor do curso básico de flauta doce e flauta transversal para crianças e jovens dessa cidade, começaram efetivamente no dia 10 de abril do corrente ano.

Precedentemente, uma equipe de organizadores fez uma triagem, para fins de matrícula dos alunos, com base nas informações colhidas de fotocópias de documentos pessoais apresentados pelos candidatos e também de seus responsáveis legais, assim como um comprovante de residência atualizado e alguns dados para contato (telefone e e-mail). Na ocasião, o estudante escolhia o instrumento que desejaria aprender, sendo também comunicado de que as disciplinas de teoria musical e prática de conjunto seriam comuns a todos.

O primeiro dia de aula serviu para a apresentação dos novos professores – alguns recorrentes –, dos coordenadores do projeto e também dos funcionários da escola aos alunos e seus respectivos responsáveis. No evento, houve uma apresentação musical promovida por coordenadores, professores e colaboradores provindos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Devidamente apresentados, os professores se dirigiram às salas de aula, mas sem pretensão de lecionar naquele momento, mas, sim, para conhecer o ambiente onde, no dia seguinte, as aulas iniciariam. As aulas de flauta doce foram marcadas para as terças-feiras das 8h às 11 horas e das 13h30min às 16h30min, tendo em vista a disponibilidade dos alunos para esses encontros também em razão às outras atividades educacionais com o ensino convencional.

No turno vespertino havia onze alunos, dentre eles, uma criança¹ de nove anos de idade com paralisia cerebral espástica, ou hemiparesia espástica, caso em que o paciente tem dificuldades motoras em um dos hemisférios do corpo (PALÁCIO, FERDINANDE, & GNOATTO, 2008 apud BOBATH, 1984).

No primeiro dia de aula, o aluno (razão principal desta comunicação) chegou cedo, acompanhado do pai, para a primeira aula do turno vespertino; o genitor relatou que o filho tinha complicações motoras no lado direito do corpo e questionou: meu filho terá dificuldades no aprendizado da flauta doce? Logo, me deparei com a incerteza me questionando: quais são as circunstâncias em que surgiu essa dificuldade motora? A complicação relatada pelo pai será que é, também, congênita? Então, diante de apenas algumas questões como essas, percebi que a resposta àquela pergunta feita pelo pai, primeiramente, precisaria de uma investigação mais aprofundada para o levantamento dos dados necessários para tal.

Por questões de ética, os pais do aluno foram convocados para o esclarecimento formal das complicações e limitações expostas. Na ocasião, os responsáveis trouxeram os laudos médicos, e esses documentos apontavam que a causa da complicação motora do aluno foi a Paralisia Cerebral Espástica acometida no parto.

Dando sequência ao levantamento de dados, informações sobre o histórico musical desse aluno foram coletadas: já teve contato com algum instrumento musical e/ou teoria da música? Que tipo de música o aluno costuma ouvir? Qual gênero musical mais o agrada? Assim, com os dados coletados, pôde-se conhecer melhor a vida musical daquela criança e traçar métodos adequados de ensino.

Gaulke (2017, p. 75) ressalta que “reconhecer o outro é também fazer parte do mundo dele. Atravessar a fronteira das ‘línguas’ e se deixar ser ensinada[o] por aqueles que aprendem”. E complementa que é um desafio diário na ação do professor que ao buscar reconhecer o aluno e seu contexto também busca “assumir um novo sentido como professor[a], uma nova perspectiva e comprazer-se com os intercâmbios de descobertas”. Desse modo, procurei me dispor às novas descobertas e junto com o aluno e a família procurar as melhores formas de trabalhar e incluir o aluno com Paralisia Cerebral Espástica.

¹ Os encontros na Escola de Música de Macaíba ocorreram com a mãe do aluno, que autorizou e acompanhou a análise e relato das aulas de flauta doce.

Como escólio, salienta-se que “o ortopedista e o fisioterapeuta são responsáveis em prevenir e corrigir as deformidades [...]” (MAZZITELLI & MAREGA CARGNIN, 2003, p. 35 apud FERRARETO & SOUZA, 1997, pp. 5-19) de crianças com paralisia cerebral. Portanto, não é objetivo deste trabalho, prevenir, ou mesmo tratar de maneira efetiva, as pessoas com essa patologia, e sim, incluí-las com igualdade, através da música, na comunidade escolar.

3. Aportes teóricos

William John Little foi quem primeiro estruturou sistematicamente a Encefalopatia Crônica da Infância e definiu-a “[...] como patologia ligada a diferentes causas e caracterizada, principalmente, por rigidez muscular [...]” (ROTTA, 2002, p. 48), no decorrente ano de 1843. Mais tarde, em 1862, instaurou a relação desse quadro patológico com o parto anormal. Somente em 1897, foi sugerida por Freud, a expressão Paralisia Cerebral (PC) (ROTTA, 2002).

Desde o Simpósio de Oxford, em 1959, a expressão PC foi definida como

[...] sequela de uma agressão encefálica, que se caracteriza, primordialmente, por transtorno persistente, mas não invariável, do tono, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância e que não só é diretamente secundário a esta lesão não evolutiva do encéfalo, senão devido, também, à influência que tal lesão exerce na maturação neurológica (ASSIS-MADEIRA & CARVALHO, 2009, p. 146).

Para Bobath (1984) citado por Palácio, Ferdinande e Gnoatto (2008, p. 127), “na PC do tipo hemiparesia espástica, o paciente apresenta movimentos normais do lado sadio e restrição da movimentação do lado afetado [...]”. Frisa-se, ainda, que o transtorno neuromotor dessa patologia “[...] pode envolver partes distintas do corpo, resultando em classificações topográficas específicas (tetraplegia, hemiplegia e diplegia [...]”. (MAZZITELLI & MAREGA CARGNIN, 2003, p. 34).

Rotta (2002) afirma que, frequentemente, há disfunção comportamental em crianças com PC e nos casos em que o cognitivo não é acometido, quando constata suas dificuldades motoras, essas crianças tendem a desenvolver alteração no comportamento. Portanto, a assistência reforçada na “[...] relação mãe-filho, pai-mãe-filho, familiares, escola e comunidade é a única forma de se atuar de maneira completa nos casos de PC.” (ROTTA,

2002, p. 53).

Os estudos sobre a paralisia cerebral estão se atualizando frequentemente (LEITE, 2004). Vemos, portanto, a necessidade de uma reciclagem periódica dos conhecimentos nessa área para manter, além do profissionalismo, os direitos reservados às crianças com PC.

Entidades ligadas a temáticas sociais estão trabalhando para que os direitos sejam efetivados e que todos tenham consciência dos deveres que vos são atribuídos. Assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça, no parágrafo único do capítulo IV, que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência [...]” (BRASIL, 2015).

Em consonância com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Unesco (1994 apud LOURENÇO, 2010, p. 19) diz que “as escolas devem incluir crianças deficientes e superdotadas, [...], crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais [...]”. Além das escolas, os professores devem estar preparados profissionalmente para receber, atender e incluir esses jovens no contexto de ensino.

Segundo Souza (2010, p. 22), quando os professores aliam o conhecimento das características das deficiências do aluno à formação específica na área (música e inclusão) esse educador tem mais possibilidade de propor dinâmicas e atividades que todos os alunos participem juntos, além de ajudar na compreensão da singularidade social.

Alguns documentos frutos de eventos internacionais influenciaram diretamente a educação inclusiva que temos hoje no Brasil. Portanto, faz-se necessário apontá-los – embora de forma breve – para termos ciência histórica desse processo de mudança (SOUZA, 2010).

Apesar da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, ter assegurado o direito à educação de todos os indivíduos, somente 42 anos mais tarde, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi dada a garantia de que esses direitos declarados há cerca de 70 anos prevalecessem hoje, independentemente da diferença de cada indivíduo (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca sugere que é indispensável a todo ambiente escolar inclusivo que o aprendizado coletivo de todas as crianças independa “de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994 apud LOURENÇO, 2010, p. 19).

No Brasil, a educação inclusiva começou a ser adotada somente a partir da década de 1980, por isso é mais recente o fato de que os pais têm procurado mais por escolas que atendam crianças com necessidades especiais, e também a saída dessas crianças dos espaços que não estão preparados para esse atendimento especializado (LOURENÇO, 2010, p. 23).

O censo realizado em 2010 afirma que no Brasil há 45.606.048 brasileiros com algum tipo de deficiência visual, auditiva, intelectual, mental ou motora. Isso equivale a 23,9% da população geral. [...], ou seja, muita gente com deficiência ainda sem acesso a coisas básicas como educação e saúde [...] (LOURO, 2016, pp. 40-41).

Souza (2010, p. 45) aponta que o regulamento da educação inclusiva no Brasil foi presidido em 2001 atendendo “a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº2 [...]”. Em meio a tantas resoluções e declarações, o professor de música se depara com importantes processos de mudanças na educação musical brasileira. O ensino de música sendo obrigatoriedade nas escolas públicas (Lei nº. 11.769 – BRASIL, 2008) que, para Louro (2016, p. 135), “[...] deve-se ao simples reconhecimento de que, além de ser importantíssima como elemento da cultura, ela contribui [...] para o desenvolvimento integral [...] da criança.” Um marco para a educação musical.

Dentre os processos de mudanças na educação musical está a inclusão educacional. Souza (2010, p. 50) afirma que “[...] os educadores musicais se defrontarão com a presença de alunos com necessidades especiais em suas salas”, o que se mostra efetivo na experiência tratada nesta comunicação. Desse modo, e pela importância do diálogo e discussão sobre os processos de inclusão em aulas de música, relato aqui um pouco do começo da minha experiência como professor de flauta doce de uma turma em que ocorre a “inclusão” de um aluno com Paralisia Cerebral.

4. Sobre as aulas de Flauta Doce

O dispositivo de ensino usado para orientar os alunos de flauta doce nesse curso, foi o método para flauta doce soprano, Minha Doce Flauta Doce (MASCARENHAS, 1977), haja vista a disponibilidade de, somente, flautas doce soprano na escola.

Iniciamos a aula de flauta doce desmistificando a relação artificial entre um

simples brinquedo de criança com esse instrumento. Algumas informações preliminares sobre esse instrumento foram esclarecidas ao aluno iniciante: a origem do nome; a nomenclatura do instrumento; a postura do flautista com seu instrumento; o uso do diafragma no auxílio da produção do vento; a importância desse músculo na sustentação constante do sopro; a emissão do som; formas de emanar o sopro; e a relação dos dedos das mãos com os furos da flauta, proporcionando diferentes alturas sonoras (MASCARENHAS, 1977, p. 9-18).

Seguindo orientação do método, a nota Si da primeira oitava da flauta foi a primeira nota a ser emitida, já com sucesso, pelos alunos – inclusive àquele com PC. Pensando na inclusão do aluno com PC, adotei essa recomendação seguindo um preceito de bom senso: pois o lado esquerdo² da criança não foi acometido pela paralisia.

Logo quando todos os alunos executaram o exercício proposto pelo método, o aluno com PC manteve-se calmo, o que configura uma situação, na maioria dos episódios, inusitada para aquele cenário (várias crianças juntas tocando flauta doce), confirmando o exposto por Rotta (2002).

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical, segundo Cruvinel (2004), vem obtendo resultado significativo nas escolas aonde vem sendo adotado. Tourinho (2012) defende que “ensinar de forma coletiva é atualmente uma realidade para muitos professores que trabalham com estudantes iniciantes, que vão ter o primeiro contato com o instrumento escolhido” (TOURINHO, 2012, p. 1).

Pode-se notar o grande benefício que é transferido por meio dessa modalidade de ensino pelo amplo acesso ao ensino-aprendizagem de instrumento. No entanto, há também outros fatores positivos que são notórios nessa modalidade de ensino como, a importância da interação entre os alunos por meio da observação dos seus colegas de turma, do desenvolvimento junto ao parceiro de sala, as trocas de informações e até mesmo a prática em conjunto que acontece durante as aulas coletivas. “A concepção de ensino coletivo está aqui conceituada como transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical” (TOURINHO, 2007, p. 2).

² Usa-se somente os dedos da mão esquerda para fechar os furos responsáveis pela nota Si da primeira oitava da flauta doce soprano. (MASCARENHAS, 1977, p. 18)

Nesse aspecto, é percebida a importância das aulas coletivas do ensino musical como mais um recurso metodológico, visto as vantagens que o mesmo traz consigo. Portanto, o ensino coletivo tem se destacado por conseguir além de ensinar música, socializar os alunos através das atividades em conjunto tornando o ensino mais atrativo (SEVERO, 2014).

Os encontros coletivos para as aulas de flauta doce foram divididos em três turmas para cada turno, o que compreende uma hora/aula por semana para cada turma de flauta doce. O aluno com PC participou das aulas com mais três colegas (outras crianças sem esse tipo de patologia). Era nítida a timidez do aluno incluso diante dos demais.

Uma das primeiras decisões tomadas para fazer com que a criança com paralisia cerebral prosperasse na participação em conjunto, foi escolher exercícios práticos de flauta doce que compreendem digitações somente com a mão esquerda. A mão direita ficou, no entanto, como apoio para manter a postura adequada ao tocar a flauta.

O método de Mascarenhas (1977, p. 9) ressalta que “o polegar da mão esquerda é destinado a tapar e abrir o furo de trás e o da direita tem a importante tarefa de apoiar a flauta também por trás, apoio este conjugado com a embocadura”. Em outras palavras, o polegar da mão direita deve estar na posição indicada pelo método, nos momentos em que o intérprete estiver com a flauta embocada (com a flauta na boca). Assim, o aluno foi aconselhado a fazer tal recomendação.

Nesse momento, o aluno não teve dificuldades, pois a recomendação proposta para a mão direita, nessa circunstância, tinha o intuito somente de apoiar o instrumento, em busca da postura adequada indicada pelo método (MASCARENHAS, 1977, p. 9).

Uma ferramenta crucial para o desenvolvimento das aulas coletivas foi a escolha do tipo de digitação da flauta doce. Hoje, existem dois tipos de digitação para flauta doce, denominadas de sistema Barroco e sistema Germânico. Mascarenhas (1977, p. 39) diz que “a diferença do sistema Barroco do Germânico, é que o Barroco é tradicional, enquanto o Germânico é moderno e facilitado”.

Apesar de o sistema de digitação Barroco ser mais usual no ensino da flauta doce, a escolha do sistema de digitação Germânico foi necessário pela dificuldade apresentada pelo

aluno na forquilha³ usada na digitação da nota Fá no sistema Barroco, que difere do processo utilizado na digitação Germânica de adicionar os dedos em ordem numérica crescente, resultando nas notas Si (0 e 1), Lá (0, 1 e 2), Sol (0, 1, 2 e 3) e Fá (0, 1, 2, 3 e 4) da primeira oitava. No entanto, na digitação do sistema barroco, o Fá da primeira oitava se configura nos dedos 0, 1, 2, 3, 4, 6 e 7, fazendo a forquilha com a mão direita (MASCARENHAS, 1977, p. 39).

Optei por reservar ao aluno com PC, os primeiros quinze minutos da aula. Nessa etapa, o aluno usava esse tempo para aquecer e, logo então, juntar-se à turma. Logo foi notória a desenvoltura do aluno após a adoção dessa dinâmica de aquecimento musical. Portanto, destaca-se a importância de uma atenção individual a esse aluno para que na aula coletiva consiga-se a inclusão na turma. Foi uma maneira encontrada para atender as demandas e tornar possível, pelo menos por enquanto, as aulas coletivas apesar das diferenças de idade, nível e saberes prévios.

Como as aulas estão em andamento, há ainda muitos desafios a serem superados para conseguir continuar com as aulas coletivas de flauta doce e a inclusão do aluno com PC. No entanto, as tentativas também fazem parte da atuação como professor, a que se reconhecer o contexto em que vai atuar, pensar sobre aquelas crianças e seus conhecimentos prévios e relativizar possíveis diferenças de níveis para poder desenvolver uma aula coletiva. A inclusão surgiu como um desafio maior, pois a busca pela aprendizagem do aluno incluso continuará sendo intensa, sem ter uma receita ou fórmula pronta. Como Gaulke (2017, p. 201) destaca, é importante que os professores busquem “respeitar os alunos dentro da escola e mostrar que todos eles são importantes no mundo” assim, “eles se ligam aos indivíduos, buscando uma relação produtiva, que promove uma disposição para ficar nesse lugar”. Deve haver, por parte dos professores, “uma preocupação com a formação humana” e o

[...] saber da experiência dos alunos e do significado das aulas de música para eles é algo que atravessa os professores e os transforma. O desafio de trabalhar com o diferente, com o outro, faz com que os professores revejam e descartem práticas, conceitos e ideias, para que possam se aproximar dos alunos nas aulas de música. (GAULKE, 2017, p.201)

³ Quando na mão esquerda levanta-se o 2.º dedo, deixando o 1.º e 3.º abaixados tapando os furos, damos a isto, o nome de Forquilha. (MASCARENHAS, 1977, p. 44)

Por fim, destaca-se que a busca pelo ensino coletivo de instrumento e a inclusão do aluno com PC faz parte de um processo de aprendizagem docente em que alunos de graduação se inserem quando participam de projetos sociais e de ensino. A formação construída nessa prática traz à tona conceitos e provoca a desconstrução de muitos deles, para assim pensar em formas próprias e legítimas de ensino vinculadas ao contexto, aos alunos e às condições de trabalho.

5. Considerações Finais

Este relato apresenta e discute aspectos centrais e pontuais da minha experiência vivida como docente de flauta doce em sala de aula no Projeto Escola de Música de Macaíba durante o primeiro semestre letivo de 2018. Um dos principais objetivos dentro do projeto foi incluir a criança com paralisia cerebral, com igualdade, através da música, no contexto de ensino de forma que as aulas também fizessem sentido para ela.

Quando decidi concorrer à vaga para professor de flauta doce e flauta transversal no projeto Escola de Música de Macaíba, não imaginava que me depararia com a situação excepcional tratada nesse trabalho. Apesar de ter experiência com música e inclusão no contexto da deficiência visual, o caso do aluno com paralisia cerebral relatado aqui, despertou neste autor, na prática, um olhar mais extenso sobre a inclusão musical.

Ter concluído o curso técnico em música (Flauta Doce), e também estar envolvido na academia como bacharelado em música com habilitação em flauta transversal, ajudou na sistematização e fundamentação das ideias deste trabalho. A experiência de dar aulas a um aluno com deficiência motora desperta um caminho que, embora não seja objetivo principal de um bacharelado em música, envolve novas perspectivas do que significa o fazer musical para todos.

Busquei, primeiramente, uma forma de ajudar o aluno com PC através da Musicoterapia. Considerando a inexperiência com alunos com paralisia cerebral, pesquisei trabalhos sobre o tratamento desse tipo de PC sob o auxílio da musicoterapia. Após a leitura de textos sobre musicoterapia geral e, mais especificamente, em casos de crianças com PC, percebi que os princípios da musicoterapia necessitam de uma formação acadêmica específica e que não tem como ser abarcada no curso e no projeto por enquanto.

Portanto, busco inspiração na minha trajetória e na caminhada dos alunos e familiares para compreender que há um processo de descoberta e aprendizagem na inclusão de alunos e na realização de aulas coletivas. Como destacado por Gaulke (2017, p.78), “o próprio professor é o determinante para o seu desenvolvimento, é ele o autor de sua própria história na e com a escola. A escola e a sala de aula tornam-se um local de prática formativa”. E assim, ao longo do primeiro semestre como professor de flauta doce, percebo um crescimento contínuo na minha desenvoltura como professor e como indivíduo pertencente a uma sociedade repleta de diversidade e riquezas inter e intrapessoais.

Referências

ASSIS-MADEIRA, E. A.; CARVALHO, S. G. Paralisia Cerebral e Fatores de Risco ao Desenvolvimento Motor: uma revisão teórica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 9(1), 2009, p. 142-163.

BOBATH, K. *Uma base neurofisiológica para o tratamento de paralisia cerebral* (2 ed.). São Paulo: Manole, 1984.

BRASIL. (18 de agosto de 2008). *Lei n.º. 11.769/2008*. Acesso em 2 de Julho de 2018, disponível em Lei de Diretrizes e Bases da Educação:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

BRASIL. (6 de Julho de 2015). *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Acesso em 13 de Junho de 2018, disponível em Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. (1 de Julho de 2015). *Resolução n.º. 2, de 1º de julho de 2015*. Acesso em 2 de Julho de 2018, disponível em Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

CRUVINEL, F. *Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: aspectos históricos*. ENECIM, 2004 Goiânia, p. 76-80, dez. 2004.

FERRARETO, I.; SOUZA, A. M. *Como tratamos a paralisia cerebral: reabilitação*. São Paulo: AACD escritório editorial, 1997.

GAULKE, T. G. *O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. Tese. (Doutorado em Música) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2017.

LEITE, J.; PRADO, G. *Paralisia Cerebral: Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos*. Neurociências, 2004, p. 41-45.

LOURENÇO, É. *Conceitos e Práticas para Refletir sobre a Educação Inclusiva*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, V. *Música e Inclusão: Múltiplos Olhares*. São Paulo: Som, 2016.

MASCARENHAS, M. *Minha Doce Flauta Doce* (12 ed., Vol. 1). São Paulo - Rio de Janeiro: Irmãos Vitale s/a. ind. e com, 1977.

MAZZITELLI, C.; MAREGA CARGNIN, A. P. Proposta de Tratamento Fisioterapêutico para Crianças Portadoras de Paralisia Cerebral Espástica, com Ênfase nas Alterações

Musculoesqueléticas. *Neurociências* 11(1), 2003, p. 34-39.

PALÁCIO, S. G.; FERDINANDE, A. K.; GNOATTO, F. C. Análise do desempenho motor de uma criança com hemiparesia espástica pré e pós-tratamento fisioterapêutico. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 2008, p. 127-131.

ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. *Jornal de Pediatria*, 78, 48, 2002.

SEVERO, S. Projeto de extensão “Violonista Mirim” da EMUFRN: Musicalização a partir da leitura musical em aulas Coletivas de Violão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA ABEM, 2014, Anais... São Luís, out. 2014.

SOUZA, C. S. *Música e Inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?* Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Música, Salvador, 2010.

TOURINHO, C. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA ABEM, 2007, Anais... Campo Grande, out. 2007.

_____. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas, 2012. Disponível em <http://artenaescola.org.br/sala-deleitura/artigos/artigo.php?id=69356&>. Acesso em: 01 de mar. 2018

UNESCO. (10 de Junho de 1994). *Declaração de Salamanca: Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Áreas das Necessidades Educacionais Especiais*, 1994. Acesso em 1 de Julho de 2018, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>