



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ISRAEL FERRAZ DA ROSA

**MUSICALIZAR PARA INCLUIR: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**ERECHIM
2022**

ISRAEL FERRAZ DA ROSA

**MUSICALIZAR PARA INCLUIR: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody

**ERECHIM
2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rodovia ERS 135-Km 72, 200

CEP: 99700-000

Caixa Postal 764

Zona Rural

Erechim-RS

Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rosa, Israel Ferraz da
MUSICALIZAR PARA INCLUIR: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / Israel Ferraz da
Rosa. -- 2022.
95 f.

Orientador: Doutor Leandro Carlos Ody

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2022.

1. Educação Musical. 2. Musicoterapia. 3. Educação
Especial. 4. Inclusão. 5. Ensino Regular. I. Ody,
Leandro Carlos, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

ISRAEL FERRAZ DA ROSA

**MUSICALIZAR PARA INCLUIR: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 28/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody – UFFS
Orientador

Prof. Dr. Alexandre Saggiorato – UPF
Avaliador

Prof. Dr. Sonize Lepke – UFFS
Avaliador

Dedico esse trabalho aos meus pais e familiares, dos quais são os pilares da minha vida. Dedico também a todos os profissionais de educação e que de alguma forma estão contribuindo para a educação do país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo a Deus, por estar sempre ao meu lado, pelo dom da vida e até mesmo pelas dificuldades enfrentadas durante a minha trajetória, essas superáveis e, que me tornam mais forte e experiente.

Agradeço aos meus pais, pela educação, ensinamentos e conhecimentos que me repassaram e, principalmente, pelo amor, interseção e incentivo. A todos os meus familiares e amigos que de alguma forma me apoiaram.

Aos meus colegas de curso, agradeço pelo companheirismo, as amizades, as experiências e o bom relacionamento que tivemos ao longo desses anos. Também pelos trabalhos em grupo, eventos e jantas que participamos, que ficaram registrados na memória.

Agradeço a todos (as) os (as) professores da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim (UFFS), pela importante contribuição em meu aprendizado, repassando os seus conhecimentos, experiências e cumprindo com seus papéis de excelentes educadores. Em especial ao meu orientador Prof. Dr. Leandro Carlos Ody pela paciência, pelo companheirismo e amizade. A Prof. Dr. Sonize Lepke por ter aceitado o desafio de fazer parte desta pesquisa já em andamento, assim como da banca de qualificação, trazendo grandes contribuições e direcionamentos pontuais para o fechamento do trabalho. Ao meu amigo de longa data que de alguma forma sempre esteve presente em fases importantes da minha trajetória profissional Prof. Dr. Alexandre Saggiorato por ter aceito o convite, pelo auxílio e orientações. Também agradeço a todos os funcionários, por estarem sempre dispostos a atender as demandas e as necessidades, de forma cordial e eficiente.

“O artista é o pedagogo da humanidade, pois sua arte provoca nas pessoas mudanças profundas de mentalidade, atitude, hábito e comportamento, que são o grande resultado de todo processo educativo.” (Sekeff, 2007, p.1).

RESUMO

O objetivo desse estudo consiste em verificar a possibilidade da aplicação de princípios e concepções da educação musical especial de instituições especializadas e da musicoterapia no ensino regular. O enfoque principal dessa proposta é refletir sobre como a educação musical, por meio da música e seus elementos, que dos quais podem vir a contribuir para o contexto escolar contemporâneo, sobretudo, se fizer o emprego de preceitos e concepções da educação musical especial e da musicoterapia nos diversos bancos escolares. Sendo assim, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, apontando para um dos nós da educação contemporânea, a Lei de Inclusão, que ainda hoje é considerada um dos principais desafios da educação regular brasileira. Partiu-se, então, de um estudo da música na educação, passando para a musicoterapia e, posteriormente, para educação musical especial. Analisando-se os resultados desse estudo bibliográfico, dissertou-se sobre esse tema com destaque aos autores: Gainza (1964); Hanser (1987); Benenzon (1988); Gainza (1988); Wolf (1988); Nisenbaum (1990); Ruud (1990); Paulo Freire (1996); Bruscia (2000); Goodrich & Magalhães (2002); Sekeff (2002); Swanwick (2003); Fonterrada (2005); Loureiro (2006); Gonzalez & Branco (2007); MEC (2007); Pacheco (2007); Tessaro (2007); MEC/SEESP (2008); Muszkat (2010); Gomes (2011); Fagliari (2013); Vicenssi (2015); Freire (2019); e, a partir dos quais, o pesquisador retomou manuscritos e reflexões produzidas ao longo dos anos de sua atuação, junto a educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento. Assim, a pesquisa constitui-se em uma tentativa de evidenciar a educação musical como sendo uma possibilidade nos processos inclusivos sob um viés educacional especializado, fazendo para isso o emprego de preceitos terapêuticos que serão abordados nesse estudo.

Palavras-chave: Educação Musical. Musicoterapia. Educação Especial. Inclusão. Ensino Regular.

ABSTRACT

The objective of this study is to verify the possibility of applying principles and concepts of special music education in specialized institutions and music therapy in regular education. The main focus of this proposal is to reflect on how music education, through music and its elements, which can contribute to the contemporary school context, especially if it makes use of precepts and conceptions of special music education and music therapy in the different school benches. Therefore, a bibliographic research was carried out, pointing to one of the nodes of contemporary education, the Inclusion Law, which is still considered one of the main challenges of Brazilian regular education. It started, then, from a study of music in education, moving on to music therapy and, later, to special music education. Analyzing the results of this bibliographic study, this topic was discussed with emphasis on the authors: Gainza (1964); Hanser (1987); Benenzon (1988); Gainza (1988); Wolf (1988); Nisenbaum (1990); Ruud (1990); Paulo Freire (1996); Bruscia (2000); Goodrich & Magalhães (2002); Sekeff (2002); Swanwick (2003); Fonterrada (2005); Loureiro (2006); Gonzalez & Branco (2007); MEC (2007); Pacheco (2007); Tessaro (2007); MEC/SEESP (2008); Muszkat (2010); Gomes (2011); Fagliari (2013); Vicenssi (2015); Freire (2019); and, from which, the researcher resumed manuscripts and reflections produced over the years of his work, with students with disabilities and/or global developmental disorders. Thus, the research is an attempt to highlight music education as a possibility in inclusive processes under a specialized educational bias, making use of therapeutic precepts that will be addressed in this study.

Keywords: Music Education. Music Therapy. Special education. Inclusion. Regular education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	21
Quadro 2 - Pesquisas encontradas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).....	26
Quadro 3 - Pesquisas encontradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	27

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UPF	Universidade de Passo Fundo
LP	Licenciatura Plena
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	0
1 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIALIZADA SOB PRECEITOS TERAPÊUTICOS COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO MUSICAL	18
2 EDUCAÇÃO MUSICAL	28
2.1 POR QUE ENSINAR MÚSICA	30
2.2 A QUEM ENSINAR	33
2.3 COMO ENSINAR.....	34
3 MUSICOTERAPIA	39
3.1 CONCEITO DE MUSICOTERAPIA	40
3.2 O EXERCÍCIO DA MUSICOTERAPIA.....	41
3.3 A MÚSICA E O CÉREBRO	44
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL	46
5 NEUROMUSIC: UM PERCURSO METODOLÓGICO	51
5.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	55
6 NEUROMUSIC: UM PERCURSO DE APLICABILIDADE	59
6.1 ESTIMULAÇÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA	62
6.2 RESULTADOS	65
6.3 RESULTADOS INDIVIDUAIS	66
7 NEUROMUSIC VERSUS VIVÊNCIAS	67
7.1 OBJETOS DE APRENDIZAGEM	69
7.2 SUBJETIVIDADE	70
7.3 FORMA DE ENCONTRO HUMANO.....	72
7.4 SIGNIFICAÇÃO	72
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	86
ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
ANEXO 2: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIREITO DE USO DA IMAGEM.....	88
ANEXO 3: ESTATUTO DA APAE DE CONCÓRDIA	89
APÊNDICES	90
APÊNDICE 1: FICHA E RELATÓRIO DOS EDUCANDOS: A1, A2, D1 e J1	91

INTRODUÇÃO

O interesse pessoal por pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento surgiu antes mesmo da graduação, quando participava de alguns trabalhos sociais voluntários com música em algumas escolas mantidas pela *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)* e instituições de ensino. Nas práticas docentes durante a graduação em Música LP pela *Universidade de Passo Fundo (UPF)* busquei compreender os processos que perpassam a educação especial e desenvolvi o TCC com uma pesquisa de campo aplicada na *APAE de Concórdia-SC*, a qual será retomada de algum modo aqui neste trabalho.

Após concluir a graduação, comecei a trabalhar na *Escola de Ed. Especial Branca de Neve da APAE de Erechim-RS*, também em algumas escolas do ensino regular. Em seguida iniciei a pós-graduação em musicoterapia e passei a atuar também como musicoterapeuta na *APAE de Erechim-RS* pelo *SUS*, pelo CBO 226305, trabalhando com atendimentos musicoterapêuticos individualizados. Instituição esta da qual atuei por quase 6 anos. É preciso ressaltar que as duas atuações, são ações diferenciadas, pois uma ocorreu na escola e outra com viés clínico.

Durante a experiência prática que veio sendo adquirida ao longo do desenvolvimento nessas três áreas de atuação, foi amadurecendo a ideia de uma atualização deste modelo de educação musical tradicional do ensino regular para um modelo mais dinâmico, que do qual fizesse uso de um conceito mais terapêutico, adaptando-se assim as demandas encontradas e na aplicabilidade da Lei de Inclusão. Esse modelo pode ser encontrado na educação especial, porém, não se depara com algo com essa abordagem na educação regular.

Naquela ocasião, acompanhado do desenvolvimento de algumas leituras e pesquisas, entendi que os educadores musicais em resposta à Lei de Inclusão poderiam fazer uso de princípios e concepções da educação especial e da musicoterapia no ensino regular para melhor atender os educandos inclusos. Contudo, cabe aqui esclarecer que o educador musical não está qualificado e nem habilitado para uma abordagem musicoterapêutica, e não é essa a proposta aqui, mas sim, desse educador fazer uso de alguns preceitos e concepções da mesma, assim como da educação especial na educação musical regular para melhor atender as demandas dos processos inclusivos.

Poucos anos após os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento ingressarem nas escolas de ensino regular, no qual eu também tive o privilégio de atuar, a ideia amadureceu. Também pude observar e contemplar o despreparo e o desespero dos profissionais da educação regular em relação a esses educandos. Portanto, a partir daí,

oficialmente dei sequência a esta pesquisa, porém precisaria de amparo institucional, assim como supervisão e orientação profissional técnico-científica, em decorrência disso, fui participar do processo seletivo de ingresso ao *Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)* pela *Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS) - Campus Erechim-RS* em 2019, com o intuito de desenvolver a pesquisa em evidência, e tive a oportunidade de ser um dos selecionados, passando a ingressar no segundo semestre de 2019.

A pesquisa foi sendo desenvolvida e, devido algumas intercorrências, sofreu alterações no processo, principalmente devido à crise pandêmica vivenciada em todo o mundo. O vírus Coronavírus (*COVID-19*) se espalhou e chegou ao Brasil em 2020, ocasionando inúmeros impactos negativos, afetando a saúde e gerando suspensão das aulas presenciais em todo o país. Deste modo, o que seria uma pesquisa de campo experimental aplicada na prática docente para avaliação dos resultados, passou a ser uma pesquisa bibliográfica documental somada a registros dos processos de aprendizagem e envolvimento dos estudantes de algumas instituições especializadas das quais atuei e relatos de experiências profissionais. Porém, trata-se de uma investigação com uma sugestão metodológica para a prática docente para melhor atender os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, ou seja, uma proposta com uma possibilidade real de intervenção.

Um dos maiores desafios da educação contemporânea é efetivar os processos inclusivos. A Lei de nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que legisla sobre a inclusão dos mesmos, foi regulamentada no decorrer dos anos. Uma das alterações desta lei, foi a normatização da inclusão de educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento em escolas de ensino regular, sendo que estas tiveram como prazo limite para se adaptarem às alterações, que foi até o final de 2012. Porém, na prática, este processo começou a acontecer timidamente em 2013. Neste período, a política nacional da educação especial, na perspectiva da Educação Especial (2008), viabilizou e acelerou através de políticas públicas e documentos normativos os processos inclusivos.

Em 06 de julho de 2015 foi aprovada a popular Lei da Inclusão, a Lei de nº 13.146, denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que depois do período *vacatio legis* de 180 dias, entrou em vigor no dia 02 de janeiro de 2016, inclusive com a aplicabilidade das sanções nela previstas. O principal objetivo deste estatuto está abordado no seu art. 1º, que visa assegurar e promover em condições de igualdade no exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e a cidadania.

O problema é que as escolas de ensino regular não possuem uma infraestrutura adequada, além de uma grande falta de recursos em relação a estrutura, humanos e materiais

específicos, dos quais são necessários para realizar tal intervenção. Além disso, os educadores brasileiros encontram a sua frente mais um grande desafio, a falta de qualificação para lidar com esta situação tão complexa. Sem ter a devida preparação e suporte para compreender, comunicar-se e trabalhar com os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, passam a realizar um trabalho de docência que possui grande carência de conhecimento, vivências e auxílios.

Segundo Tessaro (2007), não se deve simplificar o que é complexo, ou seja, achar que o “incluir” é apenas mudar o aluno de endereço. São muitos os fatores envolvidos, os quais, sem dúvida, foram desconsiderados ao se efetivar a normativa da inclusão escolar.

Algumas pesquisas mostram a forma inadequada de como a inclusão escolar vem se desenvolvendo no Brasil, entre elas, tem-se a de Gomes e Ray (2008), Tessaro (2007), González e Branco (2007), revelando que, o que acontece na prática da docência brasileira está muito longe das declarações teóricas expressas na lei da inclusão. Portanto, na maioria dos casos, a lei da inclusão não passou de propostas utópicas, pois até o presente momento, esta se encontra em processo adaptativo, sendo ainda considerada um dos principais desafios da educação regular brasileira, um dos nós da educação contemporânea. Assim, o educador brasileiro está tendo que se adaptar, buscando capacitações para lidar com essa situação, porém, as informações adquiridas neste processo nem sempre são eficazes, além disso, a informação sem a devida orientação ou experiência, geralmente, tem pouco aproveitamento prático.

Porém, é preciso dizer que a mais de duas décadas tem se passado e os professores não estão preparados para execução dos processos inclusivos. Isso posto, questiona-se, existe a falta de vontade dos profissionais da educação para se adaptarem à situação? Ou ainda, são as políticas públicas que deveriam orientar, investir, atualizar, reciclar e, ou, formar os professores para esta nova realidade, na prática sabe-se que a sociedade, de maneira geral, é resistente ao novo, principalmente a mudanças conceituais.

Sendo assim, pensa-se que se faz necessário uma pesquisa que proponha possibilidades de desenvolver um trabalho coeso, engajado e que venha ao encontro a todas as questões aqui citadas. Buscando assim, uma ação eficaz ao público ao qual o mesmo se destina e que auxilie a equipe multidisciplinar do ensino regular brasileiro a promover o desenvolvimento global destes educandos inclusos.

Segundo decreto da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trouxe algumas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, propõe o retorno da música como conteúdo obrigatório no currículo escolar e, os sistemas de ensino tiveram três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas. O retorno da

música aos bancos escolares foi de extrema importância, pois ela favorece no educando o bem-estar, o crescimento de potencialidades motoras, sensoriais, emocionais, intelectuais e, de crescimento cognitivo, tais como, o raciocínio lógico, interpretação e entre outros, ou seja, abre canais de expressão e comunicação, dos quais proporcionam um meio de aprendizado prazeroso e de fácil compreensão, permitindo que o educando se expresse, expresse sua musicalidade e criatividade com liberdade.

Com o retorno da música aos bancos escolares, acredita-se que o exercício da educação musical também pode vir a ser de grande valia para todos os educandos, em especial os com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, desde que, desenvolvida de uma maneira diferenciada e estritamente adaptada para aqueles que necessitam. Entender-se-á que a mesma pode vir ao encontro dos desafios identificados e dessa forma possa auxiliar nos processos inclusivos.

Sendo assim, diante deste panorama, a educação musical pode ser a grande resposta a essas demandas aqui citadas. Sobretudo, se fizer uso de preceitos e concepções da musicoterapia e da educação musical especial como ferramenta de apoio a todos os educandos matriculados, trazendo assim resultados positivos. Isso poderá se viabilizar, por meio de uma abordagem diferenciada de ensino, uma forma não tradicional clássica, mas sim, antecipadora, onde haja a liberdade no relacionamento que se estabelece entre o educador e o educando, desenvolvendo-se por meio de um sistema empírico, onde essa liberdade expressiva conduza o educando a desenvolver sua autonomia, sua autorrealização e sua equação pessoal.

Dentro de um contexto teórico, podemos estabelecer a diferença entre a educadora dita “clássica” e a musicoterapeuta. Conforme citado na tese do Prof. Portela, “*Fundamentos da psicoterapia*”, com base em Heidegger, existem duas formas básicas do “*encontro*” humano: a) a substitutiva dominadora, que se caracteriza pela dependência de uma pessoa com relação a outra (uma empresta atributos da outra para o seu desenvolvimento); b) no outro extremo do “*encontro*” humano, a relação antecipadora liberativa, na qual a liberdade de ambas as pessoas é um marco importante do relacionamento que se estabelece, sendo que o desenvolvimento das próprias potencialidades de uma delas é estimulada e promovida pela outra, ao invés desta emprestar seus próprios atributos àquela. (NISENBAUM, 1990, p. 17).

Portanto, entende-se que, além da grande função que a música possui em si mesma, o educador musical poderia fazer uso de preceitos da educação musical especial e da musicoterapia, utilizando-as como uma importante ferramenta de apoio a lei da inclusão nas escolas regulares. Trabalhando a música como uma linguagem não verbal¹, na busca de

¹ Existem muitos estudantes com deficiência não verbais e a música é um canal de comunicação e interação.

respostas aos desafios encontrados, onde a comunicação verbal se torna cada vez mais difícil, passando a auxiliar os educandos na comunicação, na expressão, no desenvolvimento de suas potencialidades e de aprendizado.

Neste sentido, organizou-se a pesquisa em sete capítulos. No primeiro capítulo deste estudo será abordado a respeito do Estado do Conhecimento, desenvolvido no intuito de averiguar a relevância dessa pesquisa para o campo científico. Desenvolveu-se um levantamento de dados, visando construir o estado do conhecimento sobre o tema dessa investigação em questão, buscando-se assim uma aproximação entre essa pesquisa e outros trabalhos publicados. Investigou-se produções acadêmicas oriundas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, das quais abordam a prática da pesquisa como instrumento pedagógico. Sob esta perspectiva, as apurações iniciaram partindo da necessidade de utilizar um instrumento capaz de contribuir para melhoria da qualidade na aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, da qual é a proposta inicial, buscando-se dissertações e teses dos programas de pós-graduação do Brasil, das quais foram desenvolvidas no período de 2011 a 2021.

No segundo capítulo, pode ser visto um panorama histórico e conceitual da música, do qual buscou-se pontuar seu real valor, suas potencialidades e sua importância na educação e cidadania. Neste são conhecidos vários benefícios que a educação musical pode proporcionar, demonstrando a existência de diferentes formas de abordagens da música na educação além dos métodos “clássicos” e tradicionais de ensino e, que melhor se adéquam a realidade do ensino contemporâneo.

No terceiro capítulo, o leitor presenciará um breve esclarecimento da musicoterapia. Foram abordados conceitos, fundamentos, valores e potencialidades da mesma, demonstrando que houve um crescimento de sua importância nos últimos tempos e também esclarecendo os benefícios que esta pode proporcionar no encontro de soluções criativas e científicas, que possibilitem ao indivíduo encontrar meios para desenvolver seu projeto de vida.

No capítulo quarto foi apresentado um breve esclarecimento sobre a educação especial, sua história, seus fundamentos e seu desenvolvimento político e conceitual até a atualidade.

A seguir, no quinto capítulo, mediante um percurso metodológico, foi visto que a partir das leis citadas anteriormente, uma inserção de preceitos da educação musical especial e da musicoterapia seria de grande valia para o ensino regular contemporâneo. Entender-se-á, que se conceitos forem renovados, estes princípios e concepções poderão ser utilizados como ferramenta importante para o educador musical deste século. Assim, trazendo mais uma forma de abordagem da educação musical, que venha somar para o melhor desenvolvimento do

ensino-aprendizagem e para a inclusão de educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento.

No capítulo sexto, retomo os meus registros enquanto professor que atua na clínica e na escola de uma instituição especializada e recorta a evolução na comunicação, na interação e no movimento motor de algumas crianças atendidas por um longo período de tempo. Apontando assim, a importância da música nestes contextos e o quanto a mesma pode colaborar nos processos inclusivos das escolas regulares. Ver-se-á como é possível a aplicabilidade desta metodologia, por meio de relatos de uma pesquisa de campo realizada anteriormente, descrevendo detalhadamente sua realização, os resultados gerais e específicos alcançados no desenvolvimento dessa metodologia com educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento da *APAE de Concórdia-SC*.

No sétimo, teríamos um capítulo com um estudo experimental da aplicação do método Neuromusic no ensino regular em algumas escolas do município de Erechim-RS. Seriam descritos aspectos das instituições e dos grupos de estudo, procedimentos da aplicação desse método, sugestão de protocolo para avaliação, bem como o conteúdo proposto e os resultados. Porém, devido a pandemia do Coronavírus (COVID-19) que afetou a saúde da população gerando suspensão das aulas presenciais em todo o país, não foi possível. Apesar disso, com toda essa construção teórico-metodológica, somada a um resgate de um estudo experimental aqui descrito e acrescido de relatos de experiência e vivências profissionais, foram pontuados alguns pilares essenciais como sugestão metodológica na prática docente que fundamentam, justificam e comprovam a possibilidade da aplicabilidade dessa metodologia (Neuromusic) no ensino regular. A Metodologia tem como objetivo principal melhor atender os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento promovendo e facilitando a integração dos mesmos em sala de aula. Ou seja, uma proposta com uma possibilidade real de intervenção. Quem sabe futuramente transformá-la em um mecanismo palpável por meio de uma construção sistematizada de um produto prático.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIALIZADA SOB PRECEITOS TERAPÊUTICOS COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Com o propósito de avaliar a relevância dessa pesquisa para o campo científico, desenvolveu-se esse levantamento de dados visando construir o estado do conhecimento sobre o tema, buscando uma aproximação entre os trabalhos publicados com esta pesquisa.

Segundo Morosini, Fernandes (2014, p. 161):

[...] sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento.

Esse capítulo, portanto, tem como objetivo apresentar o Estado do conhecimento das produções acadêmicas oriundas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que abordam a prática da pesquisa como instrumento pedagógico. Sob esta perspectiva, as apurações iniciaram partindo da necessidade de utilizar um instrumento capaz de contribuir para melhoria da qualidade na aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento que é a proposta dessa dissertação. Desta forma, buscou-se por dissertações e teses dos programas de pós-graduações do Brasil desenvolvidas desde 2011.

A Política Nacional de Educação Especial atualmente tem por objetivo, na perspectiva da educação inclusiva: o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com diferentes demandas em aprendizagem inseridos nos contextos de educação regular. Estas ações, segundo o *Ministério da Educação (SEESP)* visam suprir as necessidades educacionais garantindo a transversalidade na educação em sua diversidade, garantindo atendimento educacional especializado, capacitação do profissional que atua com essa população, participação da família e comunidade nos processos educacionais inclusivos e acessibilidade, ou seja, “[...] urbanística, arquitetônica, mobiliários e equipamentos, transportes, comunicação e informação” (BRASIL, 2007, p. 8).

Segundo Sasaki (1997), a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da Lei n. 12796/13 (BRASIL, 2013), a inclusão é entendida como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando.

Inclusão, segundo Montoan (2007, p.12), significa: “[...] inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular.” Já a Formação continuada:

Constitui-se pelos profissionais que trabalham nestes contextos estarem se atualizando em conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (MEC, 2007, p. 14).

Assim, a proposta dessa dissertação é sugerir práticas didáticas apresentadas na educação musical e, fazer uso de preceitos, concepções da educação especializada e da musicoterapia, que são descritas através de estudos e pesquisas, nas quais se encontram relatos sobre os efeitos positivos do emprego da música por meio das técnicas na melhoria da comunicação, do aprendizado, do comportamento e de diversos aspectos de vida dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, sobretudo, em fase escolar.

A musicoterapia carece de estudos que de fato relacionem o campo de conhecimento com a política educacional de inclusão adotada pelo Estado brasileiro, de forma que possa contribuir com suas técnicas e seus métodos para melhorar a qualidade de vida desta parcela da população e, capacitar e sensibilizar os profissionais que atuam na educação inclusiva. Dentre as formas de atuação da musicoterapia neste cenário de Educandos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas habilidades e Superdotação pode-se destacar o que Bruscia (2000) denomina nas práticas didáticas, de musicoterapia do desenvolvimento, que segundo o autor, é quando se pode, através das experiências musicais:

[...] Ajudar os clientes a realizarem uma grade variedade de tarefas que foram retardadas ou impedidas nos vários períodos do desenvolvimento. Portanto, a Musicoterapia do Desenvolvimento, é utilizada com clientes deficientes de todas as idades (de crianças a idosos), que encontram obstáculos para o desenvolvimento em qualquer área (sensório-motora, cognitiva, afetiva, interpessoal) (BRUSCIA, 2000, p. 197-198).

O processo musicoterapêutico, de forma contínua e crescente, trabalha com enfoque nas potencialidades do sujeito estimulando as funções sensoriais, motoras e cognitivas. Esses princípios também poderiam contribuir para integração escolar, para a socialização e, também, fazer com que esta ação se torne mais saudável para o indivíduo e seu grupo social. Sendo assim, estas atividades podem favorecer os processos inclusivos, com seu caráter lúdico e de livre expressão, não focando apenas na avaliação cognitiva e conteudista, mas explorando outras entradas neuropsicológicas e abrindo espaço para outras aprendizagens. Quanto mais são

as diversidades de entradas neuropsicológicas, maior será a absorção de informações pelo educando.

Nessa pesquisa em evidência, o critério temático de seleção foi, contudo, direcionado a publicações que apresentassem práticas pedagógico-musicais com preceitos da educação especial e da musicoterapia, que envolvessem todos os sujeitos com deficiência, em aulas de música nos contextos de ensino regular e/ou em escola técnica especializada. Como critério de exclusão, considerou-se: os estudos publicados há mais de 10 anos; trabalhos não acadêmicos; pesquisas em andamento; e, textos que não estavam diretamente relacionados à Educação Musical no Brasil.

Desta forma, no segundo semestre de 2020, foi realizada então, uma busca nos 3 portais de pesquisas científicas: *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*; *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*; e, *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. Foram empregados os seguintes descritores: educação inclusiva; musicoterapia; educação musical; educação especial; inclusão e ensino regular; inclusão, ensino regular; educação musical, musicoterapia, inclusão; educação musical e musicoterapia; educação musical, inclusão; musicoterapia, inclusão; educação musical especializada, e, educação inclusiva.

As palavras-chave empregadas para essa pesquisa foram somente em língua portuguesa, pois o objetivo era avaliar o que tem sido realizado no âmbito da educação musical inclusiva no Brasil. O critério utilizado para selecionar os estudos foram publicações que apresentassem práticas pedagógico musicais que envolvessem educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento em aulas de música nos contextos regular ou especializado. Como critério de exclusão, considerou-se: estudos publicados a partir de 2006; trabalhos que não estavam diretamente relacionados à Educação Musical ou Musicoterapia educacional no Brasil. Foram encontrados resultados no portal *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, envolvendo 6 publicações. No portal eletrônico da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, abrangendo 2 publicações. Já na *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, foram encontradas 02 publicações.

As plataformas utilizadas nessa busca apresentaram uma pequena quantidade de trabalhos, a escolha por todos os descritores acima citados foi feita pela dificuldade de encontrar pesquisas sobre o tema. Inicialmente a ideia era encontrar trabalhos específicos de educação musical inclusiva. Desse modo, apresenta-se através de quadros de categorização as pesquisas encontradas, bem como o que cada uma delas buscou investigar, trazendo aproximações daquilo que se propõe olhar na pesquisa.

Sendo assim, existe uma grande relevância de pesquisar em diversas fontes, buscando apresentar aquilo que já vem sendo pesquisado e aquilo que tem alguma aproximação com esse estudo. O resultado é um estudo que avaliou o progresso da pesquisa nas pós-graduações brasileiras sobre um viés educacional, baseado na utilização de princípios e concepções da educação musical especial e da musicoterapia na educação inclusiva do ensino regular. Os resultados das investigações podem ser apreciados no Quadro 1, na sequência.

Quadro 1 - Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

TÍTULO	AUTOR	NATUREZA DO TRABALHO	ANO
Musicoterapia na Educação Musical Especial de Portadores de Atraso do Desenvolvimento Leve e Moderado na Rede Regular de Ensino.	Cybelle Maria Veiga Loureiro	Dissertação	2006
Educação Musical e Musicoterapia: articulações entre ensino e terapia visando à inclusão e à formação integral de sujeitos.	Giovana Brizolla Algarve Santos e Eugenia Lopardo	Artigo	2018
Estudos de musicoterapia improvisacional musicocentrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo.	Maria Horta Freire	Tese	2019
Avaliação da sincronia rítmica em crianças com transtorno do espectro do autismo em atendimento musicoterapêutico.	Renato Tocantins Sampaio	Tese	2015
Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório.	Gleisson do Carmo Oliveira	Dissertação	2015
Estudo sobre a inserção do Musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional da Rede Estadual de Apoio a Inclusão de Goiás.	Carolina Gabriel Gomes	Dissertação	2011

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Tendo por base os textos acima mencionados, foi realizada uma análise e síntese de cada publicação, as quais podem ser vistas a seguir.

A pesquisa realizada pela autora Loureiro (2006), traz um delineamento descritivo e de natureza bibliográfica com descrição de casos ilustrativos da musicoterapia na educação musical especial. Ademais, a mesma já trazia na época de seus estudos que, muitas das crianças

com deficiência não possuíam o atendimento educacional e vocacional adequado. Sendo que, em outros países mais desenvolvidos, o processo de inclusão já estava em estado bem avançado.

A autora ressalta, ainda que, ao se estudar a história da educação inclusiva é possível evidenciar que a simples colocação das crianças com deficiência dentro da sala de aula não garante o desenvolvimento e socialização dos mesmos com as demais crianças e com a comunidade que a cerca. Portanto, a própria educação especial precisa colocar à disposição do estudante vários tipos de profissionais, para assim, possibilitar o emprego de diferentes instrumentos e métodos de ensino, em concordância com as peculiaridades de cada um. Ou seja, estas crianças possuem o direito ao acesso a um profissional especializado para atender suas necessidades de ensino toda vez que elas precisarem (LOUREIRO, 2006).

Por fim, Loureiro (2006) descreve em seu estudo que, na concepção teórico-prática na educação musical especial dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento deve se mover, cada vez mais, para o que estes sejam capazes de alcançar, se houver a colaboração e condições adequadas de interdisciplinaridade pela busca de sua interação e uso pleno de suas habilidades na aula regular de música.

Já Santos, Lopardo (2018), em seu artigo “Educação Musical e Musicoterapia: articulações entre ensino e terapia visando à inclusão e à formação integral de sujeitos”, buscam descrever a relação entre processos educacionais e terapêuticos ocorridos a partir da música, nas áreas da educação musical e da musicoterapia, respectivamente. O objetivo do artigo foi compreender as articulações entre o ensino musical e a terapia através da música, delimitando suas fronteiras. Para isso, foi desenvolvido em um grupo inclusivo de práticas musicoterapêuticas, com dois profissionais atuantes: um educador musical e um musicoterapeuta.

A produção de dados ocorreu, principalmente, através de observações dos participantes e de entrevistas semiestruturadas com os profissionais do grupo, nas quais percebeu-se que é possível compreender na teoria como ocorre tal articulação, a partir de autores que discutem importantes interseções e delimitações entre as áreas. Além disso, sabe-se que a temática aqui abordada ainda é pouco recorrente nas literaturas e, conseqüentemente, pouco discutida, fazendo com que este artigo, possa promover discussões sobre esse tema, dando ênfase e reconhecimento ao ensino musical para educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, compreendendo a importância da música para a formação integral destes sujeitos, bem como para a promoção da sua saúde e bem-estar (SANTOS; LOPARDO, 2018).

Freire (2019), traz uma abordagem musicoterapêutica desenvolvida na improvisação musical para o tratamento de pessoas com autismo, com o objetivo de melhorar a comunicação

e a interação. O trabalho foi dividido em quatro estudos, o primeiro foi uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento musical de pessoas com autismo e o relato de caso de uma criança em sessões de musicoterapia. O segundo estudo investigou as interfaces da musicalidade comunicativa, a partir de uma análise de caso de uma criança, na qual, foi possível observar as trocas musicais espontâneas na improvisação musical. No terceiro, as evidências investigadas validam a confiabilidade de uma escala de desenvolvimento de crianças com autismo, através de análises, demonstrando assim, resultados que indicam o uso dessa escala no Brasil. Por fim, o último estudo, apresentou a investigação quantitativa, que buscou avaliar o desenvolvimento musical inicial e final em musicoterapia de 25 crianças com autismo, relacionando o desenvolvimento aos ganhos terapêuticos. Ao final, comprovou-se que, o desenvolvimento musical e a musicoterapia improvisacional contribuem para os conhecimentos interdisciplinares nas áreas de musicoterapia.

Sampaio (2015), apresentou em seu trabalho como ocorre o processo da música no sistema nervoso de pessoas com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). O objetivo do trabalho foi desenvolver um Protocolo de Avaliação da Sincronia Rítmica em Musicoterapia, através de quatro estudos. O primeiro estudo foi a realização de uma revisão literária de pesquisas sobre autismo, com enfoque na neurociência da música. O segundo estudo, afirma a confiabilidade do Protocolo de Avaliação da Sincronia Rítmica em Musicoterapia através de uma avaliação de vídeos de atendimentos clínicos musicoterapêuticos com crianças com autismo. No terceiro estudo, foram avaliadas 758 sequências de um caso clínico musicoterapêutico, indicando que o protocolo apresentou validade. Por fim, o quarto estudo abordou um caso clínico de uma criança com transtorno do espectro do autismo em atendimento musicoterapêutico, com o objetivo de averiguar sua habilidade de sincronia rítmica.

Oliveira (2015), estudou o desenvolvimento musical de duas crianças com três anos de idade, diagnosticadas com autismo grau leve, para isso, as duas crianças tiveram um semestre de aulas de musicalização. As aulas foram filmadas e seu desenvolvimento foi avaliado por três profissionais: uma educadora musical, uma musicoterapeuta e uma neurocientista da música, das quais especialistas nesta faixa etária. Ao mesmo tempo, também foram realizadas entrevistas com os pais, para melhorar o entendimento dos resultados, apontando para o desenvolvimento musical das crianças em diferentes contextos de aprendizagem, mostrando os benefícios do fazer musical, além de mostrar que a música atinge o ser humano em sua totalidade.

Gomes (2011), traz um: “Estudo Sobre a Inserção do Musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional da Rede Estadual de Apoio a Inclusão de Goiás”. No estudo de caso, a

pesquisadora passou a fazer parte de uma destas equipes multiprofissionais da saúde, ao qual o estado de Goiás disponibiliza no serviço de assessoria pedagógica, orientação, acompanhamento e avaliação junto às escolas auxiliando na inclusão.

A musicoterapeuta foi inserida em uma das equipes que havia menor número de pessoas no quadro de profissionais, apenas três, composta por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma assistente social. Estas faziam atendimentos semanais ou quinzenais a cada escola conforme a demanda, tinham como foco principal o aluno, procurando atender às suas necessidades no aspecto biopsicossocial. No entanto, além dos atendimentos às solicitações emergenciais de casos isolados, desenvolviam um trabalho crescente e contínuo atendendo a todo o contexto escolar, por meio de entrevistas e orientação à família, estudo e acompanhamento de caso com a equipe escolar, formação e capacitação de professores de apoio e de sala de aula, trabalho de levantamento de dados através de observação e entrevistas, orientações gerais, encaminhamento para atendimento médico, palestras de formação para professores, alunos e pais e parcerias com projetos, ONGs e Instituições (GOMES, 2011).

Devido a contratempos ocorridos no contexto escolar e a própria agenda de atendimento da equipe, a musicoterapeuta realizou apenas quatro intervenções musicoterápicas, e o tempo destinado às intervenções foi curto. Gomes (2011), acredita que por mais que tenha esclarecido sobre as ações possíveis da musicoterapia, a equipe não entendeu muito bem o que poderiam fazer juntas, deixando a musicoterapeuta a cargo apenas do início dos encontros, como aquecimento ou sensibilização dos participantes, e no final dos encontros, com o fechamento. Contudo, este trabalho realizado por Gomes, confirmou que, por meio da música e de seus elementos através de uma abordagem musicoterapêutica, é possível desenvolver de maneira positiva as relações entre alunos, professores e familiares, no âmbito escolar.

No entanto, apesar deste programa de assessoria pedagógica, orientação, acompanhamento e avaliação junto às escolas goianas em auxílio à inclusão ter resultados positivos, o mesmo carecia de alguns aprimoramentos. Por meio de uma entrevista à equipe multiprofissional, Gomes constatou a necessidade de algumas melhorias no desenvolvimento do trabalho para que os objetivos fossem alcançados (GOMES, 2011).

Entre os itens citados, apontou-se a necessidade de um trabalho mais sistemático nas escolas, pois devido ao número de escolas atendidas não era possível fazê-lo. Isto era consequência de vários fatores, tais como, a falta de parceria com a secretaria da saúde, pois ao encaminhar o aluno para o atendimento médico a família não encontrava vaga e deixava de retornar; a carência de um maior suporte financeiro; e, a necessidade de maior tempo junto às

escolas e espaço de atuação, com mais abertura para a equipe exercer o seu trabalho (GOMES, 2011).

Foi evidenciado que as escolas sabiam da importância da equipe, mas que as mesmas colocam algumas barreiras quando as equipes sugerem as atividades. A autora relata que as escolas não percebiam os membros da equipe multiprofissional como parceiros, sendo geralmente percebidos como fiscais da *Secretaria da Educação do Estado de Goiás* e estivessem no espaço escolar para revelarem possíveis erros. Essa compreensão, muitas vezes, dificultava o trabalho da equipe multiprofissional e, em consequência, a escola deixava de ganhar o suporte e orientação dos profissionais (GOMES, 2011).

A partir das experiências e situações vivenciadas durante o estudo de caso, a autora retrata que as relações entre os profissionais das equipes multiprofissionais apresentavam divergência em diversas situações, o vínculo entre eles ora era positivo e ora era permeado por conflitos e, a relação dos mesmos com os atores da escola, muitas vezes, estava presente a desconfiança e a insegurança (GOMES, 2011).

O estudo evidenciou também que o espaço físico escolar era deteriorado, o desânimo impactou profundamente os professores e funcionários, a existência de sobrecarga de trabalho, o acúmulo de funções (professora de recurso era também vice-diretora e /ou professora de apoio), a cobrança dos pais, mas, ao mesmo tempo, a falta de parceria com a família, e profissionais sentindo-se desvalorizados e desmotivados (GOMES, 2011).

Como se pode notar, essa pesquisa não incluiu o musicoterapeuta na escola como parte da equipe multidisciplinar escolar, no qual poderia contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, mas sim, como parte de uma das equipes extras de promoção de saúde em apoio às escolas do estado de Goiás. Verificou-se também, que a ideia de uma equipe multiprofissional da saúde em apoio às escolas de ensino regular, não obteve o resultado esperado, justificado por ser um conceito novo, em que o trabalho é recente e, pode ser melhorado e aperfeiçoado no decorrer do tempo (GOMES, 2011).

De todos os trabalhos anteriormente apresentados, a pesquisa de Gomes é a que mais se aproxima da pesquisa ora desenvolvida, pois a mesma traz a musicoterapia como apoio à lei da inclusão. No entanto, sob o viés da saúde com uma abordagem terapêutica e por meio de uma equipe multiprofissional. Nesse formato surgiram problemas que foram mencionados pela própria autora, principalmente, por ser uma equipe externa.

Tais problemas não ocorreriam se abordagem fosse pelo viés da educação, por meio de uma equipe multidisciplinar, portanto interna, fazendo uso de preceitos e concepções da

musicoterapia e da educação especial no ensino regular em apoio à inclusão. Um grupo multidisciplinar interno trabalhando em equipe tornando as atividades contínuas e sistemáticas.

Ou seja, o que difere o trabalho de Carolina Gabriel Gomes (2011), dessa pesquisa em evidência, é que o mesmo apresenta uma proposta de integração da musicoterapia no programa da rede estadual de apoio a inclusão de Goiás, formado por profissionais da área da saúde como psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, onde um musicoterapeuta juntar-se-á a essa equipe multiprofissional de apoio a inclusão e não contribuindo diretamente com a equipe multidisciplinar escolar no processo de ensino-aprendizagem.

As outras pesquisas mencionadas, têm menos proximidade com este trabalho, pois a grande maioria não era voltada para o viés da educação, sendo algumas direcionadas a diagnósticos específicos como, por exemplo, o autismo, que difere desta pesquisa, pois ela visa contemplar todos educandos inclusos. Apesar de todos abordarem sujeitos com deficiência, apenas a pesquisa de Gomes trouxe uma intervenção em apoio à lei da inclusão.

Já na *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)* encontrou-se 2 trabalhos, que serão apresentados na sequência.

Quadro 2 - Pesquisas encontradas na *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*

TÍTULO	AUTOR	NATUREZA DO TRABALHO	ANO
Ciclo de formação de Professores sobre Inclusão em Educação: em direção a uma perspectiva Omnilética.	Mônica Pereira dos Santos e Mylene Cristina Santiago	Artigo	2013
A Implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Âmbito Municipal: Ajustes, Reinterpretações e Tensões.	Solange Santana dos Santos Fagliari	Dissertação	2013

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O trabalho de Santos e Santiago (2013), buscou empreender uma avaliação das salas de recurso multifuncionais voltadas para educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento. O objetivo principal deste trabalho foi o desenvolvimento de um ensaio analítico utilizado em ciclo de formação continuada sobre inclusão na educação. No desenvolvimento do trabalho operou-se o conceito de inclusão. Sendo assim, o ciclo de formação para professores sobre inclusão em educação assume uma perspectiva omnilética de

inclusão e exclusão, que condiz a uma maneira totalizante de perceber os fenômenos humanos e sociais, assumindo como ponto de partida, a relação dialética entre as três manifestações da vida, nas dimensões culturais, políticas e práticas.

Flagiari (2013), apresentou em seu trabalho o ajuste de sua política local, as diretrizes pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, assim como os demais documentos orientadores. Desse modo, a realização de um levantamento documental e entrevistas auxiliaram o processo. Ao final, identificou-se que as intervenções realizadas e os recursos utilizados integraram as propostas pedagógicas das escolas e assim, chegaram aos municípios.

Nestas duas pesquisas encontradas na AMPED, ambos autores citados têm alguma pertinência para esse estudo em questão. O primeiro, aponta para a importância da formação continuada dos profissionais da educação e como será visto nesta pesquisa, a formação destes profissionais ainda deixa muito a desejar no quesito inclusão. O aprofundamento e posterior continuidade desse trabalho, poderá trazer sugestões valiosas a serem abordadas nas formações continuadas, visto que, os profissionais da educação sentem a necessidade de metodologias mais práticas para trabalharem com a inclusão em sala de aula.

O segundo trabalho reforça a importância de uma política de educação especial voltada para a educação inclusiva.

No portal eletrônico *da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, encontrou-se 02 trabalhos que são apresentados na sequência.

Quadro 3 - Pesquisas encontradas na *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*

TÍTULO	AUTOR	NATUREZA DO TRABALHO	ANO
Musicoterapia e perturbação do Espectro do Autismo.	Patrícia Raquel Silva Fernandes	Artigo	2016
O desenvolvimento musical de crianças com autismo em Musicoterapia: revisão de literatura e relato de caso.	Marina Horta Freire Jéssica Martinelle Gabriel Estanislau Maria Betania Parizzi	Artigo	2018

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Fernandes (2016), apresenta em seu trabalho como a musicoterapia, como técnica terapêutica, contribui para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e adolescentes que apresentam o espectro autista. Ao final do trabalho, concluiu-se que a musicoterapia é de

fato, uma ferramenta exploratória que contribui para incrementar as potencialidades dos indivíduos em toda sua complexidade humana.

Por fim, Freire et al. (2018), desenvolveram um estudo sobre a música e o cérebro, enfatizando a importância para o desenvolvimento humano, ressaltando o papel da música para sujeitos com autismo. O trabalho teve como objetivo compreender o desenvolvimento cognitivo musical de crianças com autismo. Os resultados apresentados, mostram a necessidade da realização de mais estudos sobre o tema e a importância do desenvolvimento musical no tratamento da musicoterapia de crianças com autismo.

Assim, a explanação, leitura e os fichamentos dos trabalhos aqui apresentados desde Santos e Lopardo (2018) até Freire et al. (2018), contribuíram para enriquecer a pesquisa. Conforme os resultados obtidos, pode-se notar que mesmo a temática de inclusão sendo parte integrante da *Política Pública Brasileira*, ainda há escassez no acervo científico sobre o assunto vinculado a novas técnicas de ensino-aprendizagem, que das quais façam uso de preceitos e concepções da educação especial ou da musicoterapia no auxílio aos educandos inclusos.

Dos trabalhos selecionados, nenhum teve relação direta a esta pesquisa em evidência, sendo que suas contribuições foram relevantes, mas, apenas de forma indireta. Sendo assim, a produção de conhecimento científico direcionado à inclusão, ainda é uma construção muito recente. Os fundamentos da prática pedagógica de inclusão estão sendo estabelecidos na medida em que estudos e investigações se ampliam. E depende muito da divulgação dos profissionais de diferentes áreas na elaboração, aplicação, e principalmente de registro das publicações a respeito do tema abordado.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL

Sabe-se que a educação musical é uma prática antiga. Os gregos, na antiguidade clássica, já reconheciam o papel pedagógico da música. Entre outras definições, tinham a mesma como instrumento de formação moral e cidadã dos indivíduos, para eles a música era de extrema importância, tinham uma clara consciência da necessidade de difundir a prática musical no seio da sociedade. Segundo Platão a música tinha o papel de imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma, portanto, deveria ser uma atividade pública, sob a responsabilidade do estado e acessível a todos os cidadãos (FONTERRADA, 2005).

Segundo Fonterrada (2005), uma visão da música muito conhecida foi a de Pitágoras, que também existiu na antiguidade grega. Segundo este filósofo e matemático, a música seria um sistema de sons e ritmos regido pelas mesmas leis matemáticas que operam na criação.

Além disso, ele defendia a ideia de uma força “harmonizadora” da música, termo usado por Ruud (1990), ou seja, que a música tinha poder curativo e trazia equilíbrio global ao ser humano.

Em outras civilizações antigas como a persa, chinesa e hebraica, a música teve um variável grau de importância, às vezes maior e às vezes menor, desempenhando funções sociais e educativas. Já a Grécia deixou um exemplo na história, enfatizando a importância da educação musical. A música era ensinada desde a infância e era considerada como um fator essencial na formação dos futuros cidadãos (FONTERRADA, 2005).

Segundo Gainza (1964), na visão gregoriana, além de educar, a música era a chave de uma filosofia pedagógica, pensamento que, infelizmente, enfraqueceu-se durante o passar dos séculos, portanto, é preciso ser redescoberto periodicamente. No Renascimento, especialmente no período da reforma, com a necessidade da criação de escolas públicas, luteranos e calvinistas apesar das diferenças, ambos concordavam em planejar uma educação musical para todas as crianças e jovens, como era realizado na antiga Grécia.

Assim, o ensino da música se popularizou e com a criação de escolas públicas os métodos foram revisados para que a prática musical se tornasse mais acessível. No entanto, desde a antiguidade, sua importância varia de um período para outro fazendo com que a prática da educação musical não seja constante.

No Brasil, as primeiras manifestações musicais de produção e de ensino com base no modelo Europeu, foram trazidas pelos jesuítas, que utilizaram a música como meio de sensibilizar os indígenas no processo de catequização. Por um longo período, foram as igrejas que ensinaram e divulgaram a música Europeia no Brasil colonial. Quando o príncipe regente de Portugal D. João VI (1767 – 1826) instalou-se no Brasil para fugir das tropas de Napoleão, trouxe consigo não só a família real, mas, o que considerava ser a modernidade. D. João VI viveu aqui no período de 1808 a 1821 e, sob suas ordens, em 1813, iniciou-se a construção do Teatro São João (ALMEIDA, 1942).

De acordo com o relato de Almeida (1942), deve-se a ele também a criação das Escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, do Jardim Botânico, da Biblioteca Municipal e da Academia de Belas Artes (AIBA). Após o retorno de Dom João VI a Portugal houve um longo período de estagnação. Nesse período Francisco Manuel da Silva, o autor do Hino Nacional, foi quem zelou pelo patrimônio musical brasileiro e fundou o Conservatório de Música do RJ, em 1841, que se tornou referência para as instituições desse gênero no Brasil.

Em 1854, um decreto federal² regulamentou no país, o ensino de música e passou a orientar as atividades educacionais. No ano seguinte, outro decreto torna obrigatório o concurso público para professores de música. A legislação educacional evoluiu diversamente nos estados brasileiros, fato que fez com que cada região tivesse uma educação com características específicas. Na constituição de 1934 foi citada pela primeira vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas somente em 1961 foi criada a LDB. Atualmente, está em vigor a Lei 9394/96, da qual define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal.

2.1 POR QUE ENSINAR MÚSICA

Hoje, entende-se que as artes não podem ser defendidas apenas como uma experiência estética.

O problema principal de uma defesa especial para as artes, baseada na suposta ideia de unidade do estético, é que ela reativa a velha, destacada e inútil divisão entre afetivo e o cognitivo, entre pensamento e sentimento. Essa dicotomia, naturalmente, é falsa. Como John Dewey nos lembra, “a curiosa noção de que o artista não pensa, e de que o investigador científico não faz nada, é o resultado de converter uma diferença de tempo e enfatizar uma diferença de qualidade” (DEWEY apud SWANWICK, 2003, p. 21).

Em relação à música, conforme defende Swanwick (2003), o problema está no pensamento comum, em conectar a experiência musical com outras experiências de qualquer modo direto, pois o estético é só mais um elemento da atividade musical.

A música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um entretenimento emocional que funciona como qualquer atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento. Naturalmente, em alguns aspectos a atividade musical é única. Ela realiza um trabalho especial, a fim de que palavras ou imagens visuais sejam menos satisfatórias ou, frequentemente impossíveis. Mas isso não está totalmente isolado de outros aspectos da mente humana, escondido em alguma área remota do nosso sistema nervoso, separado de outros caminhos criativos (SWANWICK, 2003, p. 22-23).

Pode-se dizer que a música tem muitas formas, ela pode acentuar o perfil de qualquer instituição educacional, a música pode ser agradável, pode manter os jovens afastados do ócio,

² Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário da corte.

das drogas, mas muito além disso, ela engrandece eventos sociais. Porém, por si só, essas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional, tampouco oferecer um embasamento filosófico para que professores e outros músicos que sabem que aquilo é importante, mas não sabem como articular o que torna o fazer musical tão complicado de complementar nas instituições de ensino.

Hoje, muitas pessoas reconhecem que a música aumenta a qualidade de vida, mas qual é sua construção e suas potencialidades? Keith retrata que a menos que se tenha uma clara visão da natureza potencial e do significado da música, é pouco provável que o desempenho e ensino sigam muito mais adiante do que uma experiência estética (SWANWICK, 2003).

O exercício da música não é apenas entretenimento, mas trabalha o sujeito em vários aspectos como um todo. Maria de Lourdes Sekeff fala sobre os múltiplos sentidos da linguagem musical, e que o exercício da mesma vai muito além de uma mera experiência estética, está diretamente ligado ao nosso corpo, à mente e às emoções:

Assim longe de ser mera experiência estética, o exercício da música é também uma experiência fisiológica, mental, com o poder de nos fazer sentir, com afetiva participação no processo de desenvolvimento, individuação, socialização, cognição, criatividade e consciência de cidadania do educando. É também um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), de comunicação (do indivíduo com ele mesmo e o meio que o circunda), de graficação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual). Com essa prática musical o educando aprende a organizar seu pensamento, e estruturar o saber adquirido, reconstruindo-o e fixando-o ativamente, acreditamos dessa forma ser possível recortar seu papel como agente facilitador e integrador do processo educacional e sua importância nas escolas como multiplicador de crescimento” (SEKEFF, 2003, p. 13-14).

Dessa forma, fica claro a tamanha importância da música na educação, com inúmeros recursos e benefícios que proporciona, parece ser imperiosa a necessidade de utilizá-la em sala de aula. Ela é um valioso recurso para a aprendizagem, uma vez que abrange aspectos cognitivos, sensoriais, fisiológicos, mentais e afetivos do ser humano em formação. Além disso, através da música desenvolvem-se várias áreas do conhecimento, tais como: a Ciência, no que se refere ao estudo dos sons e dos nossos sentidos; a Matemática, na orientação temporal e rítmica, classificação, ordenação e distinção; a História, através do reconhecimento de diversas músicas de culturas e épocas diferentes; ao Português, como uma forma de comunicação em que podem ser analisadas as letras e seus conteúdos buscando reconhecer sua poética ou fazer uma crítica incentivando a expressão e socialização de ideias e sentimentos; e, a Filosofia, na busca da reflexão sobre si e o mundo, da sensibilidade e do equilíbrio do corpo e mente.

Como o próprio Abbs afirma, as artes são formas simbólicas; elas compartilham sistemas de significados, o que chamo de discurso. Desenvolvendo-se dentro de tradições particulares. E Meyer está certo: a música, inevitavelmente, envolve elementos, *cognitivos*, entre os quais estão a proficiência para fazer conexões e comparações (SWANWICK, 2003, p. 22).

Enfim, poderiam ser enumeradas aqui várias possibilidades de trabalho com a música em sala de aula, inclusive com a utilização de alguns métodos clássicos como os de Dalcroze, Orff, Kodály e Suzuki. Então, ver-se-á resumidamente algumas contribuições destes ícones da educação musical mencionados por Goulart (2000), em seu trabalho de pós-graduação.

Émile Jaques Dalcroze contribuiu com a eurtmia (bom ritmo), uma espécie de ginástica rítmica. Porém, os movimentos eram improvisados pelos próprios estudantes, em vez de sugeridos pelo professor, transformando o sentido rítmico numa experiência física corporal, com objetivo de criar uma corrente de comunicação rápida, regular e constante entre o cérebro e o corpo. Kodály e Orff foram diretamente influenciados pelas ideias de Dalcroze (GOULART, 2000).

Carl Orff criou um instrumental e o método Schulwerk. Ele acreditava que a experiência deveria vir antes da compreensão, portanto o método é uma espécie de libertação da partitura, tem como centro, a improvisação primando pela criação livre. Na música todos eram participantes, ouvintes ativos e não apenas ouvintes passivos do processo. A metodologia Orff é um tema com muitas variações, tanto para o educando como para o educador (GOULART, 2000).

Já o método do Dr. Shinichi Suzuki, é mais voltado para a repetição e a imitação, do qual abordou a música como uma linguagem, inspirando-se na linguagem materna da primeira infância, onde o aprendizado ocorre por meio da habilidade de comunicação em que a criança desenvolve ao se comunicar com os pais (GOULART, 2000).

Zoltán Kodály fez um estudo das canções folclóricas da Hungria e desenvolveu o sistema da educação musical das escolas públicas de lá, enfatizando as canções do folclore nacional que já haviam sido esquecidas ao longo dos séculos; com isso, transformou a vida cultural e musical da Hungria. Considerava a música similar à linguagem falada, achava que ela deveria estar ao alcance de todos e deveria ser integrada na educação geral. Seu método enfatizava o canto coral, defendia que o mesmo auxiliava no desenvolvimento emocional e intelectual (GOULART, 2000). Utilizou-se da ligação dos sons aos movimentos corporais, associando os gestos à altura das notas, também de uma notação musical alternativa que não precisava de pentagrama. Segundo ele, a criança só deveria aprender um instrumento depois que aprendesse a cantar, pois a habilidade de compreender música vem pelo aprendizado

transferido para a faculdade de ouvir internamente e, através do canto, seria a maneira mais efetiva de fazê-lo. Apesar de não ter escrito uma teoria musical sistematizada, tinha um claro entendimento pedagógico, se preocupou em desenvolver atividades prazerosas e de fácil compreensão, que não fossem rotineiras nem enfadonhas (GOULART, 2000).

Assim sendo, a música está muito além de um passatempo, algo que serve somente como distração. Ela faz parte do processo catártico que liberta todos os seres humanos, é a sublime expressão do belo artístico, é subjetiva e carrega plurissignificados em que sendo os mesmos explorados, podem trazer benefícios em vários aspectos de nossa complexidade humana.

2.2 A QUEM ENSINAR

Com o advento das mídias, através da indústria cultural³, houve uma apropriação da escuta, resultado das músicas comerciais. Essa apropriação é abordada hoje, como uma das possíveis razões para uma cisão estética entre a aceitação ou o distanciamento dos ouvintes em relação a determinados tipos de músicas. Nesse sentido, Theodor Adorno coloca que:

De resto, já não há campo para escolha; (...) o direito à liberdade de uma escolha, que o indivíduo simplesmente não consegue mais viver empiricamente. Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não corresponde ao estado real (ADORNO, 1982, p. 173).

A realidade encontrada na educação musical brasileira é composta de crianças e adolescentes com pouco acesso à cultura mundial, que não construíram seu conhecimento musical, que dos quais não sabem ouvir, escutar, perceber nem descobrir. São, totalmente, influenciados pelas mídias, cheios de preconceitos, só conhecem e gostam do que está na mídia. Isso vai de encontro a alguns dos objetivos como educadores, por exemplo, de o educando conhecer um pouco do universo musical que o cerca antes de formar seus conceitos e suas escolhas; de o educando escutar com interesse, motivação, atenção e compreensão, selecionando o mundo sonoro de maneira que possam perceber a música e seus elementos constituintes. Também vai de encontro a alguns conteúdos sugeridos pela grade curricular, como por exemplo: canções folclóricas de nossa cultura, hinos e entre outros.

³ Expressão citada pela primeira vez no livro “Dialética do esclarecimento” de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Termo usado para designar o fenômeno de padronização da arte pela indústria cultural.

Portanto, entende-se que, o educador durante o desenvolvimento do seu trabalho, deve expor pelo menos um pouco da dimensão musical cultural existente, oportunizando um variado leque de conhecimento e opções aos educandos, ampliando assim, os seus conhecimentos sobre o universo musical, de maneira que os mesmos possam construir conceitos e opiniões, usufruindo de um embasamento até mesmo comparativo que outrora não tinha, contribuindo para uma desconstrução da manipulação midiática desenvolvida nas canções de massa.

Como pode-se pensar na aplicação da música nos processos inclusivos, neste contexto em que a cultura musical ainda não é entendida como uma necessidade que deveria compor o currículo das escolas ou os espaços informais de escolarização?

É preciso dizer ainda, que a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação é um direito humano, garantido por lei. Um direito, constantemente questionado e entendido, muitas das vezes, como um problema que poderia ser suprimido com a transferências destes educandos para as escolas especiais.

Porém, diante do aumento das matrículas destes estudantes nas escolas regulares, as defesas e os benefícios observados pelas famílias, indicam a necessidade de avançar e efetivar a inclusão em relação à interação e a aprendizagem. Situação que obrigou as escolas públicas e privadas a contratar o professor monitor ou professor auxiliar.⁴

A música, pode ser, quando bem conduzida por um profissional treinado, um componente que efetiva os processos inclusivos ao assegurar a participação de todos, a partir das suas possibilidades e particularidades. Como bem observa Violeta Hemsy Gainza (1988):

Alguém que faz alguma coisa está se expressando, qualquer que seja o grau, caráter ou qualidade de sua atividade ou do produto desta. Um indivíduo que executa um instrumento de forma imperfeita aos padrões estabelecidos (...) ou por não manifestar um grau aceitável de compreensão mental, está se expressando inegavelmente, tanto como aquele que realiza a atividade com um nível ótimo de qualidade. Expressar-se é, pois, demonstrar tanto as deficiências como as capacidades (GAINZA, 1988, p. 31).

2.3 COMO ENSINAR

Com todos os recursos e benefícios da musicalização vistos anteriormente, entende-se que, transmitir somente um conhecimento didático, teórico e técnico da música não é tudo, existe uma fonte inesgotável de formas e possibilidades de utilização da mesma. É certo dizer

⁴ Previsto na Lei Brasileira de Inclusão, lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

que se deve construir uma ponte entre o educando e o conhecimento, mas, além disso, necessita-se conhecer as potencialidades da música e os benefícios que a mesma pode proporcionar a este de maneira que o mesmo possa se expressar com liberdade.

Por conseguinte, através deste conhecimento, pode-se buscar meios de facilitar e desenvolver este processo benéfico na educação, desenvolvendo assim novas formas de ensino-aprendizagem. Porém, quando fala-se em ensinar e aprender, pensa-se em compreender os processos de desenvolvimento que vão favorecer a interiorização musical do indivíduo.

Da mesma maneira, quando falamos em aprendizagem, pensamos, por exemplo, em compreender os processos de desenvolvimento da atenção e memória auditiva; em distinguir certas habilidades e capacidades que possam beneficiar a familiarização dos indivíduos com música, ou em descrições alternativas de formas de envolvimento dos indivíduos com música. Transmissão nos leva a pensar, concluindo estes exemplos, em abordagens diferenciadas sobre um mesmo conteúdo; em formas de ampliar, relacionar e dar sequência ao que se pretende ensinar, ou em seleção, organização e avaliação de conteúdos (TOURINHO, 1996, p. 69).

Júlia Maria Hummes ensina a respeito de novas formas de abordagens de ensino-aprendizagem da leitura musical, defendendo que ler música está diretamente ligado a interpretar códigos específicos da linguagem musical, a leitura de uma partitura musical. No entanto, também pode-se realizar outra forma de leitura da música através da apreciação musical. “Conhecer a produção musical através da fruição, identificar os diversos sons do mundo, identificar parâmetros sonoros, apreciar esteticamente a música de forma significativa; são formas de ler o universo musical que nos cerca” (HUMMES, 2009, p. 85).

A música é uma linguagem expressiva e sonora. Assim, deve-se seguir em relação à música o mesmo processo de desenvolvimento que adota-se quanto à língua falada, ou seja, precisa-se expor os estudantes à linguagem musical e, dialogar com eles sobre e por meio da música. Edwin Gordon aborda claramente essa posição na obra *Teoria da Aprendizagem Musical*:

(...) Suponhamos que um professor quer ensinar um grupo de alunos, não só a ler a sua própria língua, mas a compreender o que estão a ler. Pareceria ridículo tentar ensinar-lhes isso, se os alunos não tivessem já aprendido a escutar e a falar essa língua com idêntica compreensão. A lógica dir-nos-á que é igualmente absurdo tentar ensinar alunos a ler notação musical, se ainda não aprenderam a escutar e a executar música com compreensão e, contudo, é isto que tradicionalmente os professores têm tentado fazer (GORDON, 2000, p. 43).

Escrever música também está diretamente ligado a códigos específicos da linguagem musical (notação musical); pode significar escrever uma composição musical ou criar uma

música. Hummes (2009, p. 85) fala de outras formas de escrever música, “[...] formas que proporcionem aos estudantes uma escrita alternativa, simples e de fácil compreensão podendo até mesmo ser criada por eles”. A cada novo trabalho proposto, surgirão novos problemas; portanto serão necessárias tomadas de decisão. O educando acessa soluções anteriores para resolver novos problemas, organizando novos saberes e, quanto mais experiências ele tiver, mais ágil ele poderá ser.

Por exemplo, para haver um desenvolvimento da apropriação da linguagem sonora pelos estudantes na educação musical, podem-se criar modelos de representação do som, desenvolvendo-se uma forma de apropriação desta linguagem, a partir de símbolos sonoros criados pelos próprios estudantes.

Como menciona Nicole Jeandot, na obra “*Explorando o Universo da Música*”, muitas vezes, quando a música é ensinada em escolas, oferece-se aos estudantes um método e um instrumento, onde muitos já esperam “maravilhas” ao final do primeiro mês de estudo, sem que haja antes um trabalho, através do qual ele possa ouvir, escutar, perceber, descobrir, imitar e repetir os sons, isto é construir o seu conhecimento sobre a música (JEANDOT, 1990).

Contudo, entende-se que na realidade brasileira uma aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos é inútil e até prejudicial, se o educando não despertar o senso musical, não desenvolver a sensibilidade. O desafio será formar no educando um indivíduo que talvez não disponha de uma bagagem técnica ampla, mas que seja capaz de escutar, sentir, viver, se expressar e apreciar a música. Isso será possível se forem tomadas as devidas precauções, para que a autoridade do educador não caia no autoritarismo e assume uma forma heteronômica, mas sim, adotando uma autoridade democrática, embasada na liberdade expressiva e que procure levar o educando a construir sua autonomia. Ideia esta, defendida por Paulo Freire:

O de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 1996 p. 105).

Assim também pensa Esther Nisenbaum, que afirma que para uma educação musical com fins terapêuticos, também se deve adotar uma forma de ensino pela qual haja liberdade para ambas as partes, sendo que o desenvolvimento das próprias potencialidades de uma, é estimulado e promovido pela outra. Diferente da educação tradicional “clássica”, “[...] onde a substitutiva dominante forma de encontro humano se caracteriza pela dependência de uma pessoa em relação a outra” (NISENBAUM, 1990, p. 17).

Entende-se que a melhor maneira de desenvolver essa forma de ensino é começando pelos ouvidos e não pelos olhos.

Toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos. Convenhamos que falar de música e ensiná-la através dos olhos, e não dos ouvidos, é tentador. Muitos professores ensinam dessa forma em desespero de causa, porque muitos alunos entram na escola sem a devida preparação para aprender a escutar (GORDON, 2000 p. 43).

Portanto, para que um resultado educacional seja satisfatório, deve-se começar atraindo a atenção do educando, voltando-o para uma escuta sensível. Mas, o que é uma escuta sensível? Ouve-se sons o tempo todo, em todo lugar e em toda parte.

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções (SCHAFER, 1991, p. 67).

De modo que ouvir e escutar são atos distintos, segundo Jeandot, o ato de escutar envolve ação, atenção e compreensão.

Para ouvir, basta estarmos expostos ao mundo sonoro e possuir o aparelho auditivo em funcionamento. Nunca cessamos de ouvir (...) “Não podemos fechar a porta aos sons: não temos pálpebras auditivas”. Já a escuta envolve interesse, motivação, atenção. É uma atitude mais ativa do que ouvir, pois selecionamos, no mundo sonoro, aquilo que nos interessa. Dessa maneira podemos perceber na música seus elementos constituintes (...) (JEANDOT, 1990, p. 21).

Entende-se que uma audição ativa é mais do que ouvir, é a arte de ouvir com atividade de pensamento e sentimento.

O ato de ouvir e apreciar consiste em receber estímulos, transformá-los em percepções e inserir estas em nosso contexto mental (psíquico, cultural, afetivo, etc.). Esta inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Todo um mundo novo – se não um homem novo – pode surgir no campo do psiquismo. A nossa reação à música é, portanto, criação, termo final da apreciação (...) (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 16).

Com o tempo, o exercício de uma escuta atenta irá sendo gradativamente aperfeiçoada, até se internalizar ao corpo como um todo, transformando-se em capacidade expressiva. Na música existem três maneiras de ouvir, que podem ocorrer simultaneamente.

Todos nós ouvimos a música de acordo com nossas aptidões, variáveis, sob certo aspecto, em três planos distintos: sensível, expressivo e puramente musical, o que

corresponde a ouvir, escutar e compreender. Essa é a razão pela qual o professor deve respeitar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, adaptando as atividades de acordo com suas aptidões e de seu estágio auditivo (COPLAND apud JEANDOT, 1990, p. 22).

Quando o professor ensina através do ouvido, respeitando o nível de desenvolvimento do educando, ele condescende que o mesmo realmente aprenda música e não somente seja treinado a repeti-la.

Infelizmente, mesmo que fosse concedido aos professores o tempo suficiente para ensinarem música através do ouvido, a maioria deles, provavelmente não o faria, não só não estão cientes da audição e da sua importância para a compreensão da música, como não se apercebem da maneira como devem ensiná-la. Mas deve solicitar-se que a música seja ensinada através do ouvido, por forma a que os alunos possam realmente aprender música, e não simplesmente serem treinados a executar (GORDON, 2000, p. 43).

Compreende-se a existência da vasta gama de possibilidades humanas de formas de ensino-aprendizagem, e que, por meio dessas possibilidades, pode-se elaborar melhores maneiras de trabalhar dentro da realidade do ensino contemporâneo, atingindo um resultado mais coeso. Por meio dessa forma de ensinar evidenciam-se as potencialidades da música, seus benefícios como fonte de conhecimento, multiplicador de crescimento, facilitador e integrador do processo educacional.

Entretanto, tudo que foi dito até aqui, não teria significado sem toda sua construção formal. “Todas as artes criam formas expressivas de vida, porém, todos os seus significados dependem sobretudo de suas construções formais e não podem ser extraídos ou traduzidos sem uma perda significativa” (SWANWICK, 2003, p. 19).

Da mesma forma, essa maneira empírica de ensinar, no momento de sua tradução sofreria perdas significativas, mas trará novos significados para a educação musical. Portanto, nessa forma libertadora de ensino, pode-se proporcionar um aprendizado prazeroso e de fácil compreensão, de maneira que o educando possa expressar sua musicalidade e criatividade com liberdade, utilizando a música como ferramenta ampla de conhecimento e de transformação do homem. Motivando assim, o indivíduo a romper pensamentos pré-fixados, movendo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual e social, e, por fim, contribuindo para a condição de ser pensante.

Neste capítulo, observou-se um panorama histórico da educação musical, a tamanha importância do exercício da música na educação e na sociedade, os seus benefícios e a gama de possibilidade de trabalhar empregá-la; viu-se também o porquê se deve ensinar, como e a quem

ensinar. A seguir trará um breve conhecimento sobre musicoterapia, para posteriormente estruturar uma conexão entre ambas.

3 MUSICOTERAPIA

O conceito de uma força terapêutica vinculada à música é tão antigo quanto nossa civilização, assim como uma força aparentemente viável, na maioria das outras civilizações alfabetizadas ou não. Watson; Drury (1990) afirmam que Pitágoras já havia desenvolvido um conceito de cura pelos intervalos e ritmos da melodia. Não se sabe como aquela música soava, mas se tem relato de seu trabalho em Crotona⁵.

Por todo século XIX a música perdeu muito de sua influência como poder terapêutico usual, devido ao enfraquecimento geral do conceito de estética em medicina e ao crescimento da filosofia positivista de ciência, enfatizando o método experimental de procedimentos baseados na ciência natural. No entanto, desde o final do século XX, a utilização da música com fins terapêuticos têm aumentado de importância na maior parte do mundo industrializado. A prática do uso terapêutico da música nunca esteve antes tão difundida e diferenciada. A música vem sendo reconhecida como instrumento valioso, tanto em psicoterapia quanto em educação especial, assim como em algumas áreas de medicina somática⁶ (RUUD, 1990).

O encontro da música com a medicina já existe há muito tempo:

A teoria dos “quatro humores” foi a base comum onde a teoria relativa à música e a teoria médica se encontraram há muitos séculos (boxberger,1963). Nesse século, até 1950, confiando na abordagem biológica aceita de “doença mental”, o musicoterapeuta teve muitos motivos para acreditar que a influência da música sobre o comportamento poderia melhor ser explicada, tomando-se como, ponto de partida a natureza biológica do ser humano (RUUD, 1990, p. 21).

Desde então, esse conceito só tem crescido e se difundido devido a estudos, pesquisas e publicações desenvolvidas sobre o assunto. Sekeff afirma que:

O poder da música diz respeito, assim, à biologia e à psicologia do som e das relações sonoras, repercutindo no indivíduo todo, induzindo várias reações. Seu estímulo abala nosso sistema sensorial, motor, afetivo, mental, provoca mudanças em nosso metabolismo, acelera a respiração, altera sua regularidade, determina efeito acentuado, mas variável sobre o volume sanguíneo, o pulso e a pressão arterial, abaixa nosso limiar em relação a estímulos sensoriais de diversos tipos, participa das bases fisiológicas da gênese das emoções, repercute sobre as glândulas de secreção interna,

⁵ Crotona: Antiga cidade grega famosa pela cultura, inteligência e atividade de seu povo.

⁶ Medicina somática: Ideia de unidade entre mente e corpo.

atua no córtex cerebral, no sistema neurovegetativo, no ritmo cardíaco, na amplitude respiratória, no sistema neuroendócrino (...) motiva, emociona, move a química cerebral e influencia a conduta (SEKEFF, 2002, p. 75).

A música é orgânica, é natural, não foi criada pelo ser humano e faz parte da natureza, o homem apenas dividiu e nomeou os sons. A música é biológica, devido à sua natureza, o tratamento musicoterapêutico veio sendo justificado e fundamentado em várias áreas, como em psicoterapia, em educação especial, medicina somática e outras. Esse conceito vem sendo difundido e ampliado, devido aos estudos e avaliações realizadas constantemente. Portanto, entende-se que a musicoterapia tem uma importância muito grande no tratamento de algumas deficiências e/ou transtornos, seja para reabilitar ou desenvolver habilidades, ou seja, ela sempre será uma grande aliada da humanidade.

3.1 CONCEITO DE MUSICOTERAPIA

Embasado nas observações e fundamentado nas palavras de Even Ruud, existem muitas definições de musicoterapia, a mesma é frequentemente definida de acordo com o grupo específico de tratamento.

Uma definição típica de musicoterapia geralmente parte do ponto em que a mesma consiste numa profissão de tratamento onde o terapeuta usa a música como instrumento ou meio de expressão e comunicação a fim de iniciar alguma mudança ou processo de crescimento direcionado ao bem-estar pessoal, adaptação social, crescimento adicional, ou outros itens (RUUD, 1990, P. 14).

Como pode-se notar na definição de Rolando Benenzon:

A musicoterapia é o campo da medicina que estuda o complexo som-ser humano-som, para utilizar o movimento, o som e a música, com objetivo de abrir canais de comunicação no ser humano, para produzir efeitos terapêuticos, psicoprofiláticos e de reabilitação no mesmo e na sociedade (BENZON, 1988, p. 11).

De acordo com Bohoslavsky, (1998, p. 11) a: “Psicoprofilaxia é a atividade que, mediante o emprego de recursos da psicologia, procura promover o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, seu amadurecimento como indivíduo e, finalmente, sua felicidade.”

A musicoterapia pretende por meio de uma linguagem não verbal, contribuir para a abertura de canais de comunicação que facilitem a expressão de necessidades vitais do indivíduo; promovendo, estimulando e encontrando soluções criativas e científicas, para

possibilitar ao indivíduo encontrar meios para desenvolver seu projeto de vida. É uma atividade que, com base em um plano de análise psicológica e mediante o emprego de recursos da psicologia, procura promover o amadurecimento do indivíduo através do desenvolvimento de suas potencialidades. Benenzon afirma que, “[...] a música é arte e ciência, dois elementos que correspondem a um processo evolutivo do ser humano” (BENZON, 1988 p. 11).

A música é um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento e entre outros, como salienta-se no capítulo anterior, então, fundamentado nas palavras de Keith Swanwick, entende-se que “[...] em alguns aspectos a atividade musical é única, mas isso não está isolado de outros aspectos da mente humana, escondido em alguma área remota do nosso sistema nervoso, nem separado de outros caminhos criativos” (SWANWICK, 2003, p. 22-23).

Essas colocações vêm ao encontro do pensamento de Benenzon, que diz: “O ser humano é um todo, e a musicoterapia é a técnica que mais se dirige ao todo do indivíduo”. A comunicação gratificante é a pedra angular da saúde mental (BENZON 1988, p. 07). Portanto, entende-se que a música trabalha no indivíduo como um todo.

3.2 O EXERCÍCIO DA MUSICOTERAPIA

Na prática, a musicoterapia é desenvolvida por meio do exercício da música, com a utilização dos elementos da mesma, como o som e silêncio; harmonia, melodia e ritmo; e dos parâmetros sonoros como altura, intensidade, timbre e duração; na estimulação das pessoas, com objetivo de trazer equilíbrio, capacitação, comunicação e relacionamento.

Musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia), por um musicoterapeuta, com um cliente ou grupo, em um processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia busca desenvolver potenciais e/ou restaurar funções do indivíduo para que ele ou ela alcance uma melhor organização intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, através da prevenção, reabilitação ou tratamento (FEDERAÇÃO MUNDIAL DE MUSICOTERAPIA, 1996).

No tratamento musicoterapêutico, quando o paciente está em conduta receptora, ou seja, absorvendo e internalizando o alimento sonoro que lhe é oferecido; desde o momento de seleção o mesmo já será influenciado em diferente grau, pelos elementos característicos do objeto musical. É o que descreve Gainza como, a “[...] tendência predominante em relação ao objeto” (GAINZA, 1988, p. 25).

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem (GAINZA, 1988, p. 36).

Porém, apesar de existir aspectos específicos, que mobilizam com exclusividade ou com intensidade em determinadas áreas do ser humano, deve-se levar em conta, que no processo de assimilação, se refletirão em diferentes níveis em cada indivíduo. Assim, “[...] na presença do instrumento musical o sujeito tenderá a ativar, de forma preferencial, sua sensorialidade, sua afetividade ou suas capacidades motoras ou mentais” (GAINZA, 1988, p. 26).

Além da tendência predominante em relação ao sujeito, que mostra que cada indivíduo é único e responderá de forma única. Porém, existem também outros fatores que contribuem para essa individualidade, tais como, a idade, educação, estado mental, emocional, psíquico, físico e entre outros. “As diferentes pessoas, segundo sua idade, educação e estado psicofísico, reagirão de maneira característica, mostrando menor ou maior atração ou apetite pelo “alimento” sonoro que está ao seu alcance” (GAINZA 1988, p. 25).

Apesar de existir algumas teorias que descrevem bulas no tratamento musicoterapêutico, padronizando o mesmo, hoje entende-se que não existe uma bula para esta terapia, pois, cada caso é único, até pacientes do mesmo transtorno podem demonstrar atitudes e resultados diferenciados ao mesmo tratamento, ou seja, através de uma mesma bula, pode-se ter um bom resultado com um paciente e nenhum resultado com outro, ou ainda, até gerar efeitos colaterais, trazendo um questionamento negativo e até um descrédito à musicoterapia. Cada pessoa é única e isso deve ser respeitado durante o tratamento. Nas palavras de Benenzon “[...] cada ser humano tem dentro de si uma identidade sonora, que caracteriza ele e nem um outro” (BENZON, 1998, p. 24).

Por meio da música surgirão estímulos externos e internos, podendo gerar reações boas ou ruins, grandes ou pequenas, fazendo bem ou mal ao indivíduo. “A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau” (GAINZA, 1988, p. 22-23).

Entende-se, que se não forem respeitadas as individualidades no tratamento musicoterapêutico, pode correr o risco de gerar algum tipo de bloqueio, causando um estímulo nocivo nos sistemas de percepção do indivíduo, em vez de um benéfico.

Por outro lado, a imaginação musical pode tornar-se excessiva e incontrolável, levando a incessantes repetições de músicas que não saem da cabeça, ou até alucinações musicais. Em algumas pessoas, música pode provocar convulsões (SACKS, 1999, p.09).

Benenzon chama de “[...] estilo nocivo aquele que produz o bloqueio, a anulação e/ou destruição de algum sistema de percepção” (BENZON, 1988, p. 19).

Por exemplo, uma criança que foi violentada ao som forte de um determinado estilo de música, não só quando ouvir o mesmo, mas, também quando ouvir música em forte intensidade, sentirá um grande incômodo e gerando bloqueios, anulação e destruição. Então se deve tomar cuidado para não gerar tais efeitos colaterais, estudando o paciente por uma constante observação e avaliação dos resultados (BENZON, 1988).

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios e suas dificuldades (GAINZA, 1988 p. 43).

Dentre os diversos usos da musicoterapia é possível citar, pela forma que a musicoterapia auxilia na expressão abrindo canais de comunicação, sua indicação em casos de pacientes com deficiência neurológica, sensorial, motora, psíquica, emocional e entre outras, que podem inibir a expressão de necessidades vitais do indivíduo.

Conforme diz a musicoterapeuta Maristela Smith: “A musicoterapia é mais voltada para casos onde exista necessidade de comunicação entre as pessoas, nos processos de síndromes neurológicas, sejam deficiências mentais, doenças mentais da área psiquiátrica, deficiências sensoriais, problemas emocionais” (SMITH, 2010, p.3). A autora ainda comenta que “a musicoterapia não é milagrosa e não atua sozinha, ela faz parte de equipes multidisciplinares” (SMITH, 2010, p.13).

No entanto, apesar de não trabalhar sozinha, mas sim acompanhada de outras terapias, a presença da musicoterapia é de extrema importância no tratamento de patologias que limitam a expressão e a comunicação do paciente. Essa importância está fundamentada sob uma semiótica: no ponto de vista naturalista, enfatiza-se a natureza biológica do sujeito; no ponto de vista médico, trabalha-se nas mudanças fisiológicas ou corporais do indivíduo; e, também, no campo neurológico, que evidenciam-se os estímulos que afetam o cérebro como um todo.

Conforme Even Ruud coloca:

Possuímos numerosos exemplos no campo da musicoterapia sobre como doenças, incluindo doença mental, estão se fundamentando numa perspectiva naturalista onde

o ser humano é considerado basicamente como sendo controlado por processos biológicos. Dentro da musicoterapia sob enfoque médico, procura-se explicar os efeitos da música indicando as mudanças corporais ou fisiológicas que ocorrem simultaneamente à experiência musical; ou então com a utilização da teoria neuropsicológica acerca de música e hemisférios cerebrais, procura-se mostrar que a música, desviando-se de alguma área do cérebro, pode atingir uma área da mente que ainda esteja funcionando (RUUD, 1990, p. 94).

Como se pode observar o tratamento musicoterapêutico, está fortemente fundamentado e justificado na área da saúde e sabe-se que a doença mental é tratada no âmbito do mesmo. Porém, a deficiência intelectual pode ter outro Código Internacional de Doenças (CID) e outros parâmetros.

3.3 A MÚSICA E O CÉREBRO

Não cabe aqui descrever o neurodesenvolvimento do cérebro, pretende-se enfatizar aqui a importância da musicoterapia por meio de um esclarecimento dos acontecimentos ocorridos com o cérebro e com o corpo, quando se escuta e, principalmente, quando se exercita a música. A música exerce um grande poder sobre a pessoa. Todas as pessoas, com poucas exceções, são capazes de perceber timbres, melodias, harmonias e ritmos, sendo que os elementos e/ou parâmetros musicais são reunidos e traduzidos no cérebro.

A atividade musical mobiliza quase todas as regiões do cérebro de que temos conhecimento, além de quase todos os subsistemas neurais. Os diferentes aspectos da música são tratados por diversas regiões neurais: o cérebro vale-se da segregação funcional para o processamento musical, utilizando um sistema de detectores cuja função é analisar determinados aspectos do sinal musical, como altura, andamento, timbre etc. Certas partes do processamento musical têm pontos em comum com as operações necessárias para analisar outros sons; para entender a fala, por exemplo, precisamos segmentar um turbilhão de sons em palavras, sentenças e frases, além de entender certos aspectos que estão além das palavras, como o sarcasmo. Várias dimensões de um som musical precisam ser analisadas — geralmente envolvendo vários processos neurais quase independentes —, para em seguida serem reunidas e formarem uma representação coerente daquilo que estamos ouvindo (LEVITIN, 2010, p. 100).

Segundo Daniel Levitin quando escuta-se música, o ouvido envia o som não apenas para regiões especializadas do cérebro, mas, também, para o cerebelo, que se “sincroniza” com o ritmo da música, tornando possível acompanhar a melodia. Sabe-se que a música proporciona sensação de prazer e bem-estar, esse efeito foi parcialmente explicado por Levitin, relatando que isso é resultado de uma espécie de jogo de adivinhações, o cerebelo tenta prever a próxima

batida, se acerta, ótimo, se é surpreendido por uma mudança no ritmo é melhor ainda, pois o cerebelo parece ter prazer no processo de sincronização (LEVITIN, 2007).

Segundo Benenzon, as sensações e emoções ocorrem em um plano inconsciente que chega a uma região do cérebro chamada tálamo, podendo um ritmo musical resultar em uma resposta automática não consciente (BENZON, 1988).

Atualmente, se reconhece o poder da música e entende-se que ela afeta o indivíduo no seu estado global.

Hoje, sabe-se que a música ativa áreas cerebrais múltiplas (...) a familiaridade que o indivíduo tem com determinado tipo de música, modificam as áreas cerebrais que são ativadas. Como a música não depende exatamente daqueles sinais da própria língua; da fala, da leitura, da escrita; ela vai diretamente para um sistema mais instintivo, mais primário, que modula as nossas emoções. Eu posso gostar ou não gostar daquilo que eu sinto, eu posso ter um sentimento em relação a essa emoção, mas, a emoção assim que a gente tem contato com a música, ela é diretamente ativada. Hoje os estudos mostram que essas áreas internas do cérebro independentemente do tipo de música, são as que primariamente são mobilizadas. Entende-se que esses são instrumentos importantíssimos no momento da diagnose e também do tratamento (MUSZKAT, 2010).

Entende-se, que através deste processo, formam-se pontes e se abrem as portas de comunicação, que outrora não haviam. Sendo que a musicoterapia trabalha com elementos e sinais diferenciados da língua, da fala, da leitura e da escrita, que dos quais são mais instintivos e primários, possibilitando que o indivíduo com deficiência cerebral, mobilize funções cerebrais que ainda estão preservadas, estimulando seu sentido de independência, abrindo um caminho para sua reabilitação.

A gente sabe que existem algumas funções cerebrais que podem estar muito bem preservadas em indivíduos que tem dificuldades cerebrais importantes, lesões extensas cerebrais. Nós aqui avaliamos crianças com muitas dificuldades e as vezes elas têm talentos musicais, e essas habilidades musicais, que são também funções cerebrais, é importante reconhecer para estimular na escola; estimular um sentido de independência dessa criança, abrindo um caminho para a reabilitação. É muito importante a gente reconhecer que a música não é só uma função da cultura, é uma função também biológica e orgânica, entendendo melhor essa função podemos inserir melhor os indivíduos (...) o contato com a música, essa sensibilização da música com o ser humano que é uma coisa primária, sempre engrandece o indivíduo, ela amplia as possibilidades do indivíduo se comunicar, não tenham dúvida é um bom tratamento (MUSZKAT, 2010, p. 32).

Indo mais além, no tratamento musicoterapêutico o paciente pode desenvolver novas conexões neurocerebrais, podendo resultar em que uma parte do cérebro passa a assumir as funções da outra parte por meio da neuroplasticidade.

Por fim, só recentemente descobrimos que o cérebro tem uma capacidade de reorganização que supera em muito o que supúnhamos, sendo chamada de neuroplasticidade, pois, em certos casos, a especificidade regional pode ser temporária e os centros de processamento de certas funções mentais importantes são transferidos para outras regiões em consequência de traumas ou lesões cerebrais. (LEVITIN, 2010, p. 101).

Isso pode ser comprovado nos resultados de casos de pacientes que tiveram parte do cérebro afetada, onde a parte não afetada passou a assumir algumas funções da parte afetada.

Existem muitos exemplos destes casos, um deles pode-se observar na entrevista da musicoterapeuta Maristela Smith no documentário “*Musicoterapia - Valores da Música*”, dada para o Conselho Nacional do Serviço Social da Indústria (SESI). Ela relata a história de um menino, que devido a um câncer, retirou uma parte do hemisfério cerebral esquerdo, que é responsável pela fala. Ele perdeu a fala e tinha problemas de movimentos, era uma criança que não conseguia se comunicar. No tratamento planejado, foi inserido músicas que das quais ele já conhecia, desenvolvendo nele uma capacidade de se comunicar via música, consequentemente desenvolvendo a fala como um todo (SMITH, 2010).

A mãe do menino retrata que o primeiro som entendível que ele emitiu foi o solfejo de uma música, então, ela percebeu que a música poderia ser um canal para ele começar a falar. Diz ela que, o menino não fez apenas terapia com a música, mas, também, outras terapias que vieram somar para obter melhores resultados. Antes da terapia musical o menino não falava, vivia alienado do mundo, tinha muitos movimentos estereotipados e repetitivos. Segundo a mãe, a música foi de extrema importância para a vida de seu filho (SMITH, 2010).

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante o processo de crescimento de um povo, em busca de uma sociedade mais democrática e mais justa, vão construindo-se avanços na dinâmica social e cidadã, constituindo-se novos padrões de educação e cidadania pelo passar dos séculos. No entanto, geralmente não se avalia e nem se mantém o que existia de bom no modelo anterior, sendo o mesmo completamente rejeitado para a entrada do novo.

Hoje, diante de um conceito contemporâneo, a educação especial passou a ser vista diante de um conceito contemporâneo, a educação especial ofertada nas instituições especializadas, voltadas somente para pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento passou a ser entendida como um espaço e tempo de aprendizagem que não colabora com os processos de inclusão escolar e social. Porém, não se pode esquecer que a

mesma foi e, ainda é, uma referência na educação de pessoas com deficiência, pois com toda sua história de conquistas, evolução e superação, emergiu diante da inexistência de ações para o público com deficiência. Além disso, ela carrega plurissignificação e possui uma grande bagagem de experiências adquiridas em toda sua existência, que deve ser respeitada, valorizada e vista como base referencial para adaptação desse novo modelo de inclusão.

A história de inclusão da pessoa com deficiência pode ser observada na antiguidade, que citada por Silva (2010), surgiu no Egito Antigo, onde as evidências arqueológicas mostram que as pessoas com deficiência ocupavam seu lugar social e desenvolviam suas atividades juntamente com as demais. Evidenciado em retrato de placa de calcária, um homem com deficiência física e sua família fazendo oferenda à deusa Astarte.

Na Grécia Antiga, havia o ideal do adulto saudável e forte. Essa preocupação visava a atuação militar, a defesa da pátria, ao êxito nos jogos, a boa prática das ciências (matemática, astrologia, etc.), à representação estética da beleza e a manutenção da saúde. As crianças com deficiências físicas ou mentais nascidas em Esparta eram eliminadas ou abandonadas, já que eram consideradas subumanas. Dessa forma, antes mesmo de ficarem sob cuidado dos familiares as crianças passavam por inspeção do Estado Espartano para verificar se eram sadias e fortes. As consideradas doentes, frágeis ou deficientes eram abandonadas até a morte. Em Atenas, também havia o costume de manter vivo apenas os filhos sadios e fortes, mas a decisão era tomada pelo pai e não pelo Estado (SILVA, 2010, p.15).

Esse quadro de abandono muda na Idade Média, que segundo Silva (2010), a propagação da doutrina Cristã incutia na população o pensamento de que o homem era uma criatura divina, portanto todos deveriam ser aceitos e amados como tal. Assim, a morte de crianças não desejadas pelos pais passou a ser condenada.

Ainda na Idade Média, em Paris foi fundado o primeiro hospital para pessoas cegas, constituído pelo Rei Luís IX, por volta de 1260, tinha a finalidade de atender aos soldados cegos da Sétima Cruzada. Na era cristã as pessoas com deficiência eram alvo de caridade e eram acolhidas em conventos ou igrejas. Na época medieval, a pessoa com deficiência passava a ser culpada pela própria deficiência é entendida como castigo de Deus pelos pecados cometidos. Citado por Silva (2010, p.6) “Muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-los.”

Em 1964, surge a raiz da teoria organicista que evidenciava a existência de problemas orgânicos no início do desenvolvimento do ser humano e que dificilmente poderiam ser modificados, contrapondo assim o dogmatismo Cristão.

Na segunda metade do século XVII surge a primeira escola para surdos em Paris. Em 1784, também em Paris, foi fundado o primeiro Instituto para Jovens Cegos, servia de abrigo e

também se preocupava com o ensino dos internos. Letras em alto-relevo eram utilizadas. Em 1829, um dos alunos do Instituto, adaptou o código militar de comunicação noturna criado por Charles Barbier de Lar Serre. A adaptação recebeu o nome de Sonografia e, posteriormente, passou a ser chamado de Braille. Em 1832, em Munique, na Alemanha, foi fundada uma instituição para atender deficientes físicos.

Outro importante registro foi quando o médico francês Jean Marc Gaspard Itard recebe a tarefa de educar o menino selvagem de Aveyron, capturado no sul da França, por volta de 1800. A evolução do menino, embora pequena, afirmava positiva a educação para pessoas com deficiência.

No Brasil, a pessoa com deficiência começou a ser acolhida nas Santas Casas de Misericórdia, que segundo a tradição europeia atendiam pobres e doentes. Em 1717 passou a acolher crianças até 7 anos, que após eram transferidos para seminários, porém os deficientes intelectuais permaneciam nas casas como doentes alienados.

No século XIX foi criado o Asilo dos Expostos, também chamada de Casa da Roda, que era uma instituição de acolhimento, onde possuía uma roda que ocupava umas das janelas, neste dispositivo era onde as crianças eram depositadas do lado de fora da casa e ao ser girada a roda permitia a criança ser passada a interior do prédio, de modo a permitir anonimato a quem quisesse se desfazer de uma criança. Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854. Três anos depois foi criado o Instituto de Surdos e Mudos, contemplando as pessoas surdas.

Na época em que a sociedade era pouco urbanizada, a economia era agrária e a educação não era útil para a aristocracia rural, a pessoa com deficiência realizava parte das tarefas, assim como as demais, apenas crianças com maiores problemas eram excluídas e largadas nestas instituições.

Na Constituição de 1934⁷ não há menção direta à educação da pessoa com deficiência, o artigo 149 salienta que a educação é um direito de todos, devendo ser gratuita e obrigatória. Segundo o artigo referente a Constituição de 1934:

[...] Art.149. A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelo poder público, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, p.1).

⁷ Para consultar a Constituição de 1934, na íntegra, acesse o site:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>.

Outro marco importante e favorável à pessoa com deficiência acontece depois da Segunda Guerra Mundial, em função de proteger direitos básicos da pessoa. Em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)⁸, que buscou garantir, igualmente, os direitos a todos cidadãos e sem qualquer distinção.

Segundo alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU):

ART.II- Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...]

ART.V- Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. (ONU, 1948, p.1).

Mazzotta (2005) destaca duas Instituições criadas: A Sociedade Pestalozzi, inspirada na pedagogia social desenvolvida pelo educador suíço Henrique Pestalozzi, em 1927, no Rio Grande do Sul; e, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. De 1954 para os dias atuais, as APAEs são institucionalizadas, geralmente, em locais distanciados do centro da cidade ou em alas próximas aos hospitais, que das quais são destinadas em atender estudante com Deficiências Intelectuais e Múltiplas (DIM), termo utilizado pela Federação das APAEs.

Ressignificar a instituição APAE e a Escola Pública no contexto atual é fundamental, pois no momento ambas não contemplam o papel de atender os direitos que a lei visa garantir aos cidadãos brasileiros. A escola APAE se configura em um instrumento de inclusão, quando atende diversos municípios nas modalidades de ensino infantil, ensino fundamental, projetos pedagógicos específicos para estudantes amparados, e, programa de preparação para o Mercado de Trabalho praticado de modo informal no Ensino Fundamental Modalidade EJA, desenvolvendo habilidades e competências diferenciadas que contribuem para a transição de inclusão social. Este trabalho educacional é conquista da comunidade envolvida, tem história, uma caminhada longa de inúmeras experiências em atender educandos com deficiência, aproveitando este conhecimento, deveria ser absorvida para participar do espectro do modelo educacional vigente como escola pública.

A escola da rede comum de ensino, também precisa mudar de cara e função, tendo como objetivo atender os anseios da sociedade que, em evolução tecnológica, exige um suporte mais sólido e uma estrutura que supra as necessidades dos educandos, provida de profissionais da área pedagógica e clínica. Deste modo, as barreiras do mundo da cognição diminuíram e o

⁸ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada pela Resolução ONU n° 217/1948.

modelo tradicional de educação seria gradativamente alterado. Hoje, é dever da escola formar cidadãos hábeis, críticos, competentes, conscientes de seu papel social como ser humano na sociedade em que estão inseridos, uma tarefa bem árdua devido às condições de vida dos educandos e, como já mencionado, da falta de estrutura nos estabelecimentos de ensino. Atualmente, percebe-se que o ensino público não dá conta nem de atender as necessidades dos estudantes que já possui, muito menos é capaz de receber os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, que na tentativa de inclusão frustram-se.

Felizmente, já existem modelos de escolas diferentes a nível mundial, são exemplos de inclusão bem-sucedidos que proporcionam oportunidades de convívio mútuo, onde os excluídos agora podem mostrar suas habilidades de cidadãos na sociedade. Um deles é o caso de Portugal, como relata o pensador Rodrigues. Todas as disciplinas da formação docente devem ser organizadas pela lógica inclusiva. Primeiro considera que qualquer educando pode precisar de apoio e dentro das escolas públicas e regulares existem os Centros de Apoio a Aprendizagem com professores, psicólogos e terapeutas e dentre outros profissionais, que dos quais organizam medidas para apoiar a educação de todos, mais o apoio de equipes multidisciplinares responsáveis pela caracterização dos estudantes e que propõe as médias para a aprendizagem (VICENSSI, 2015).

Da mesma forma, como ideal de educação temos o exemplo da Finlândia, tetracampeã no ranking das melhores por anos seguidos. Joana Palajärvi, da qual é diretora do Ministério de Educação na Finlândia, país com a melhor educação do mundo selecionada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que mede a qualidade de ensino, afirma que o segredo do sucesso está na valorização do professor e no preparo do estudante para a vida. “Os professores não dedicam muita atenção aos bons alunos, e sim aos mais fracos, não podemos perdê-los, temos de mantê-los no sistema.” A Finlândia dispensa as provas nacionais e aposta na valorização do professor e na liberdade para ele poder trabalhar (FAJARDO, 2013, p.23).

Valiosas experiências, apontam luz no fim do túnel para a construção da Educação Inclusiva Brasileira, que hoje segue de modo adverso, na tentativa de acerto. Imprescindível olhar para todos os estudantes como pedras preciosas a lapidar, especialmente os mais fracos, sem esquecer que são parte da sociedade. Como cidadãos tem-se o dever de cobrar e vivenciar os direitos estabelecidos em lei. Como professores tem-se em mãos o poder de mudar a realidade do país, bastando para isso concentrar esforços em estratégias válidas para consolidar os ideais na educação.

Ao longo da minha trajetória como professor de escola pública, pude vivenciar o drama dos estudantes e das famílias em busca da inclusão. Trabalhei na escola de ensino comum,

presenciando todas as dificuldades em receber e trabalhar com os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, sendo muito difícil, diante das condições que a escola pública oferece para o professor e estudante, desenvolver a educação. Ao trabalhar na escola especial da Instituição APAE, percebi a realidade da outra face da moeda: a luta dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento pelo seu espaço na sociedade e o abismo que existe entre as expectativas e a realidade.

Hoje, estudantes angustiados migram as matrículas entre a Instituição Escola APAE e Escola Pública, sem “se encontrar”. Não é utopia acreditar na vantagem do convívio social de indivíduos diferentes. Assim como é necessário desenvolver habilidades sócio emocionais diferenciadas no estudante, a fim de torná-lo um cidadão humano capaz. Diante disso, é importante ressaltar que “A aprendizagem cooperativa é uma estratégia que promove o desenvolvimento cognitivo dos alunos, visto que consiste no diálogo, escuta, partilha de informações, trabalho em equipe, solidariedade e interajuda” (MEIJER; SORIANO; WATKINS, 2003, p.15).

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagógica, reforma escolar e de melhorias nos programas. No que tange à justiça, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. As práticas pedagógicas, em uma escola inclusiva, precisam refletir uma abordagem diversificada, flexível e colaborativa, do que as existentes em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua totalidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (PACHECO, 2007). Então, nesta perspectiva, aponta-se a seguir para uma sugestão metodológica diferenciada, que poderá vir a ser uma grande resposta aos problemas aqui citados, avançando assim em busca de uma real solução aos mesmos.

5 NEUROMUSIC⁹: UM PERCURSO METODOLÓGICO

Se, por um lado, a legislação garante o atendimento de educandos com necessidades especiais, por outro, o que se vê são escolas recebendo-os sem estrutura física e profissional que lhes possam oferecer uma educação adequada. Atender à legislação vigente deveria garantir uma educação de qualidade para os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de

⁹ NEUROMUSIC: Termo usado aqui para este método educacional em evidência que faz uso de preceitos e concepções da educação especial e da musicoterapia na educação musical.

desenvolvimento, mas, não é o que geralmente acontece. Além de uma estrutura física adequada, se faz necessário também um trabalho planejado, sério e, sobretudo, consciente.

Entende-se que a música pode trazer grandes avanços na educação regular contemporânea, pois sua presença é fundamental para o desenvolvimento global dos educandos como visto anteriormente e ressaltado a seguir, em especial neste período de inclusão dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento nos bancos escolares. Porém, para que isso aconteça de fato, será sugerido aqui uma diferente metodologia, que poderá vir a ser introjetada na educação regular contemporânea.

Isso poderá ser possível, por meio de uma nova forma de abordagem de educação, uma forma antecipadora, onde haja liberdade no relacionamento que se estabelece entre o educador e educando, desenvolvendo-se por um sistema empírico. No qual o professor passa a ter um novo caminho de comunicação, estudo e avaliação do estudante, trabalhando com preceitos terapêuticos da música no processo educativo.

Segundo Ruud (1990), os musicoterapeutas não são os primeiros a afirmar a influência benéfica da música, o conceito de uma força terapêutica ou “harmonizadora” tinha prevalecido sobre a estética e educação musical desde a Grécia antiga. “Grande parte do pensamento relativo à música ainda se fundamenta na forte influência Pitagórica, e é um argumento de senso comum frequentemente utilizado em seu favor” (RUUD, 1990, p. 15-16).

E nos dias atuais, com inúmeras pesquisas e publicações científicas, além desse entendimento crescer e se multiplicar, o conceito de uma força terapêutica da música também evoluiu. Segundo Maria de Lourdes Sekeff a utilização de uma linguagem com múltiplos sentidos fala diretamente de nosso corpo, à mente e às emoções:

Assim, longe de ser mera experiência estética, o exercício da música é também uma experiência fisiológica, mental, com o poder de nos fazer sentir, com afetiva participação no processo de desenvolvimento, individuação, socialização, cognição, criatividade e consciência de cidadania do educando. É também um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), de comunicação (do indivíduo com ele mesmo e o meio que o circunda), de graficação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual). Com essa prática musical o educando aprende a organizar seu pensamento, e estruturar o saber adquirido, reconstruindo-o e fixando-o ativamente, acreditamos dessa forma ser possível recortar seu papel como agente facilitador e integrador do processo educacional e sua importância nas escolas como multiplicador de crescimento (SEKEFF, 2003, p. 13-14).

Percebe-se pelo exposto até aqui, que se a educação musical for trabalhada de maneira diferenciada, pode vir a ser uma atividade de extrema importância nos bancos escolares em auxílio aos processos inclusivos, devido à ampla gama de benefícios que a mesma proporciona

ao indivíduo. Pode-se visto que, o exercício da música mexe no corpo do educando, não apenas transmitindo sensações agradáveis de bem-estar, mas, também auxiliando na cognição, individualização, socialização e criatividade; abrindo canais de comunicação, expressão, graficação e mobilização, ou seja, estimulando o mesmo como um todo, nenhuma outra atividade estimula todas as regiões cerebrais ao mesmo tempo como o exercício da música.

Ao tocar um instrumento, o cérebro faz inúmeras conexões e interrelações de seus neurônios, isso porque, segundo os neurocientistas, o cérebro todo é utilizado, principalmente o córtex visual, auditivo e motor. Permite que os dois hemisférios do cérebro trabalhem conjuntamente (...) (RIZZO E FERNANDES, 2018, p.14).

Portanto, sob esse viés a educação musical pode vir a ser uma ferramenta de conhecimento e de transformação, motivando o educando a romper seus bloqueios, movendo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida, ou seja, contribuindo para seu próprio encontro na sociedade.

Esther Nisenbaum (1990) diz que, a musicoterapia é uma atividade compatível com a educação musical, desde que devidas premissas sejam respeitadas. Por exemplo, utilizando-se de uma nova visão da pedagogia musical, que não tenha por objetivo o perfeccionismo musical, mas sim, o desenvolvimento global da personalidade e da qualidade de vida do ser humano. Dessa forma, permitindo que o educando venha a expressar-se com liberdade, independentemente do grau, caráter ou qualidade de sua expressão.

Alguém que faz alguma coisa está se expressando, qualquer que seja o grau, caráter ou qualidade de sua atividade ou do produto desta. Um indivíduo que executa um instrumento de forma imperfeita aos padrões estabelecidos (...) ou por não manifestar um grau aceitável de compreensão mental, está se expressando inegavelmente, tanto como aquele que realiza a atividade com um nível ótimo de qualidade. Expressar-se é, pois, demonstrar tanto as deficiências como as capacidades (GAINZA, 1988 p. 31).

Consequentemente, para que exista essa liberdade de expressão, deve-se criar um ambiente favorável, através de um relacionamento, no qual o educando se sinta seguro, confiante e livre, sem repressões e sem críticas, com a iniciativa do educador estimulando e desenvolvendo sua independência.

Segundo Esther Nisenbaum, a forma desse encontro humano (entre professor e educando) deve se desenvolver por meio de uma relação antecipadora liberativa, na qual a liberdade de ambas as partes (professor e aluno) “é um marco importante do relacionamento que se estabelece, sendo que o desenvolvimento das próprias potencialidades de uma delas é estimulada e promovida pela outra, ao invés desta emprestar seus próprios atributos àquela”.

Diferente da educação tradicional “clássica” na qual a substitutiva dominante forma de encontro humano se caracteriza pela dependência de uma pessoa em relação a outra. Uma empresta atributos da outra para seu desenvolvimento (NISENBAUM, 1990).

Logo, fazendo uso desta nova forma de educar, se desenvolverá uma parte natural de um processo terapêutico. Assim como na Musicoterapia, que também utiliza elementos da educação musical. Segundo Esther: “A utilização de elementos da educação musical no momento certo da musicoterapia é mostrada como consequência natural de um processo musicoterápico” (NISENBAUM, 1990, p. 23).

Entende-se que essas duas ciências, musicoterapia e educação musical, podem utilizar princípios e concepções uma da outra para auxiliar no seu próprio desenvolvimento. Importa aqui salientar de que forma pensa a presidente da Associação Argentina de Musicoterapia Frances Wolf:

De minha parte, estou segura de que tampouco é possível fazer uma separação estrita entre a educação musical – o desenvolvimento normal de um ser humano – e as tarefas de reeducação, recuperação e terapia, o que equivale a dizer entre a ação pedagógica e a multiplicidade de influência que, a nível psíquico e físico, podem ser exercidas no homem através do contato com a música (GAINZA, 1988 p. 15).

Como se pode ver, Wolf torna inseparável a educação musical e a terapia, logo entende-se que essa ligação naturalmente já existe, a preocupação será em como desenvolvê-la na educação de forma coerente, uniforme, coesa e saudável.

Como já foi citado, o caminho inicial para o alcance desse objetivo, poderá ser por meio de uma forma de ensino liberativa, expressiva e, não, de uma forma dominante e autoritária. Prosseguindo nesses princípios, que também são princípios musicoterapêuticos, deve-se desenvolver um exercício musical que busque resultados na forma de estímulo/resposta, de ação e reação, de carga e descarga, de recepção e emissão. Analisando os aspectos que funcionam e que não funcionam, estudando e avaliando o educando continuamente, dessa maneira, o educador vai ensinando e aprendendo.

Existe trabalho mais importante – pergunta – que o de formar e orientar o desenvolvimento de um ser humano?” E mais adiante escreve: “Eu nunca tracei uma linha divisória entre o ensino e a aprendizagem. É verdade que um professor deve saber mais que seu aluno, mas, para mim, ensinar é também aprender (GAINZA, 1988, p. 15).

Por meio deste processo de ensino-aprendizagem serão alcançados alguns resultados e, os mesmos mostrarão a direção para o próximo passo, desenvolvendo uma constante pesquisa até chegar ao objetivo desejado.

5.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Como se pode notar, a comunicação é algo primordial na musicoterapia, pois a abertura de canais de comunicação é um dos seus principais objetivos. A música é frequentemente definida pela musicoterapia como linguagem não verbal, por sua forma de comunicação que independe dos sinais da língua; da fala, da leitura e da escrita, essa linguagem tem recebido uma atenção especial, por ser de grande importância na análise e no tratamento psíquico, ela mexe diretamente com nossos instintos primários, modulando nossas emoções. Esses aspectos também são ressaltados por Even Ruud:

Um dos padrões mais nítidos de música na musicoterapia é a sua definição como “linguagem não-verbal”. Fundamental para o trabalho psicanalítico dentro do campo, essa qualidade da música é demonstrada, com frequência, em trabalho de base analítica. (...) o conceito de música acentuando sua natureza não-verbal, progressiva, tem sido alvo de alguma atenção. A música é considerada, frequentemente, como uma espécie de linguagem emocional, capaz de atingir áreas de nossa psique (...) (RUUD 1990, p. 89).

Portanto, pode-se ver que diferente de outras terapias, a musicoterapia desenvolve seu trabalho por meio dessa linguagem não verbal, comunicativa e expressiva que explora diferentes significados. Entende-se que a música tem a capacidade de representar e dar significação ao que vivencia-se em um nível pré-lingüístico, melhorando a qualidade de vida do indivíduo, auxiliando-o na compreensão e organização de suas emoções. Como Even Ruud salienta na obra “*Caminhos da Musicoterapia*”:

(...) Quando o paciente tem necessidade de pôr em ordem seu panorama emocional interno ou desenvolver habilidades comunicativas ou alternadas dirigidas a outras pessoas. Ela aponta para o valor fundamental da música em nossa cultura, isto é, como um veículo de autocompreensão, um meio de criar e representar novas categorias de experiências não referenciais. A qualidade de vida pode ter relação com essa capacidade de representar e tornar significativo o que vivenciamos num nível pré-lingüístico na música (RUUD 1990, p. 90-91).

Contudo, entende-se que o que se comunica através da música, nem sempre se pode comunicar com palavras, ou seja, nem sempre é possível transferir para a comunicação verbal os significados entendidos musicalmente. Da mesma forma, também, nem sempre se consegue

utilizar as formas de comunicação verbal na comunicação musical. Isso leva a entender que a comunicação musical é insubstituível, sejam quaisquer que forem as outras modalidades de interação e comunicação, nenhuma delas poderá substituir a linguagem musical. “Naturalmente, em alguns aspectos a atividade musical é única. Ela realiza um trabalho especial, a fim de que palavras ou imagens visuais sejam menos satisfatórias ou, frequentemente impossíveis” (SWANWICK, 2003, p. 23).

Hoje se sabe que a complexidade humana esconde muitos mistérios ainda não identificados pela ciência, inclusive no que diz respeito à relação do homem com a música ou por meio dela. Gainza, por exemplo, diz que “[...] música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau” (GAINZA, 1988 p. 21-23).

Jean Piaget já falava sobre esse processo de movimento externo e interno do homem, explicando que os mesmos são reflexos de um impulso motivado, traduzido sob a forma de uma necessidade e citou exemplos bem claros:

(...) que toda ação – isso é, todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta etc.). Ora, como já bem mostrou Claparède, uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Ela existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. Por exemplo, a fome ou a fadiga provocarão a procura do alimento ou do repouso (PIAGET, 1964, p. 14).

Entende-se que durante o exercício musical, quando o indivíduo se relaciona com a música, o mesmo é impulsionado, excitando nele um desejo, um interesse, uma busca de estabilidade como se houvesse um desequilíbrio entre ambos, o mesmo tende a superar este desequilíbrio devido a uma necessidade. Essa necessidade (estímulo ou motivação) é que incitará o educando a ação, levando-o a uma nova conduta, modulando suas emoções e trazendo uma mudança ao seu organismo.

Segundo Gainza a ação está desequilibrada a cada instante, devido a transformações surgidas no mundo exterior ou interior, a cada nova conduta, além de restabelecer o equilíbrio, o indivíduo tende a um equilíbrio mais estável que o do estado anterior, persistindo neste mecanismo contínuo e permanente de reajuste e equilíbrio. De acordo com esse princípio dinâmico ou de desenvolvimento, a conduta de um indivíduo expressa um determinado nível de equilíbrio interno, assim como um conjunto ou uma sequência de condutas refletiria, de

alguma forma, aspectos qualitativos e quantitativos de um processo de desenvolvimento pessoal (GAINZA, 1988, p. 22-23).

Por meio deste processo de desenvolvimento humano, é possível o educador desenvolver uma comunicação não verbal, ativa, sonora musical, estimulando instintos primários do indivíduo, impulsionando-o a ação, promovendo diferentes condutas, como também, fazer uma leitura sonora do ocorrido durante o mesmo.

A musicoterapia é uma técnica de comunicação que utiliza o som, a música e o movimento como objetivos intermediários, e que esses elementos pré-verbais e não-verbais permitem retroagir a comunicação a estados muito regressivos, o que nos faculta reelaborar uma aprendizagem do paciente (BENZON, 1976, p. 26-28).

Embasado nas palavras de Gainza, nota-se aqui, duas formas fundamentais de conduta do indivíduo perante a música, como receptor e como emissor. A recepção é uma conduta musical passiva, na qual o movimento é interno podendo ou não ser externalizado de maneira imediata ou mediata. Já a emissão é uma conduta musical ativa, existe uma ação, um movimento externo manifesto. Toda a conduta tem como característica o movimento (GAINZA, 1988).

Os processos receptivos e expressivos encontram-se fortemente inter-relacionados, a audição musical tenderá a induzir uma resposta sonora estabelecendo-se, assim, “[...] uma equação dinâmica e bilateral, representando um permanente processo de realimentação entre o homem e a música” (GAINZA, 1988, p. 25).

Dessa forma, o educador passa a estudar e conhecer o educando com o desenvolvimento de um sistema de estímulo e resposta, por meio de inúmeras atividades e processos musicais, com a mais ampla gama de possibilidades humanas.

A conduta expressiva, de descarga, equilibra a conduta receptiva, de carga, estabelecendo-se então, a partir dela, um equilíbrio dinâmico e integrado ao qual tende todo indivíduo em desenvolvimento e para o qual contribuem ativamente os processos de educação, reeducação e terapia (GAINZA, 1988 p. 28).

Contudo, mediante a este equilíbrio dinâmico e bilateral, entre uma possível vasta gama de reações do indivíduo, é bem provável que mesmo com indivíduos portadores de paralisia grave, algumas reações sejam observadas, pois, fundamentado nas palavras de Gainza, mesmo “[...]os movimentos internos, poderão refletir-se em algo observável externamente, como gesto, movimento, som, rubor, alteração da pulsação ou da pressão sanguínea” (GAINZA, 1988, p. 21).

Sendo assim, no momento que o educador já tiver um panorama do educando, poderá observá-lo minuciosamente e conhecendo suas reações, que poderão ver os aspectos que funcionam e os que não funcionam, descobrindo suas facilidades e dificuldades.

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios e suas dificuldades (GAINZA, 1988 p. 43).

Porém, para que isso seja possível, entende-se que o educador terá de atrair a atenção do aluno, de maneira que ele não apenas ouça, mas escute e escute com atenção, assegurando-se dessa forma, que o mesmo venha absorver qualitativa e quantitativamente o alimento sonoro proposto, para que haja o tão esperado movimento externo observável, de forma que nesse processo não-verbal, abram-se as portas para o professor desenvolver o seu trabalho progressivamente buscando atingir seus objetivos.

Para ouvir, basta estarmos expostos ao mundo sonoro e possuir o aparelho auditivo em funcionamento. Nunca cessamos de ouvir (...) “Não podemos fechar a porta aos sons: não temos pálpebras auditivas”. Já a escuta envolve interesse, motivação, atenção. É uma atitude mais ativa do que ouvir, pois selecionamos, no mundo sonoro, aquilo que nos interessa. Dessa maneira podemos perceber na música seus elementos constituintes (...) (JEANDOT, 1990, p. 21).

Portanto, por meio de uma escuta ativa, estimula-se a recepção musical do sujeito, porém não se pode esquecer que essa absorção será relativa, pois todo indivíduo é único, no momento da recepção musical, as seleções dos aspectos absorvidos como o timbre, ritmo, melodia, harmonia, andamento entre outros, influirão em diferentes graus.

Mas também se refletirão no processo de assimilação os diferentes aspectos ou níveis de integração individuais. Assim, na presença do instrumento musical o sujeito tenderá a ativar, de forma preferencial, sua sensorialidade, sua afetividade ou suas capacidades motoras ou mentais (TENDÊNCIA PREDOMINANTE em relação ao SUJEITO) (GAINZA, 1988, p. 25-26).

Ou seja, o indivíduo terá diferentes influências em relação aos elementos musicais, possivelmente, havendo uma preferência por um ou outro instrumento musical, da mesma forma, haverá diferentes tendências, afetivas, motoras, sensoriais e mentais.

Além disso, cada indivíduo tem uma realidade, uma vivência, uma educação, um problema e um ambiente diferente, assim, cabe ao professor de música conhecer o educando e achar a melhor maneira de desenvolver sua recepção musical, para poder se comunicar

sonoramente com o mesmo. “As diferentes pessoas, segundo sua idade, educação e estado psicofísico, reagirão de maneira característica, mostrando menor ou maior atração ou apetite pelo “alimento” sonoro que está ao seu alcance ou que lhes é oferecido [...]” (GAINZA, 1988, p. 25).

Com o tempo, a atividade de uma escuta atenta irá sendo gradualmente aprimorada, até integrar-se ao corpo como um todo, transformando-se em capacidade expressiva. Isso posto, o professor deve prosseguir, sempre respeitando o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, adaptando as atividades de acordo com suas aptidões e seu estado auditivo, de maneira que possa constatar o progresso e analisar as possibilidades, certificando-se do melhor momento de seguir para a próxima etapa.

Compreende-se que essa forma de abordagem da musicalização poderá ser levada para o cotidiano escolar do professor de música, o que vai somar para o melhor desenvolvimento de seu trabalho e trazer novas perspectivas à realidade do ensino contemporâneo.

Neste capítulo observou-se a complexidade neuromusical, como o exercício da música trabalha e como se comunica com nossos instintos primários, em um plano pré-linguístico no subconsciente e no consciente, gerando movimentos internos e externos no nosso ser e que pode ser um importantíssimo canal de reequilíbrio humano.

A seguir será abordado um pouco do exercício desta proposta, com experiências práticas, documentos, números, históricos e relatos. Mostrando a possibilidade dessa aplicação, assim como, os seus mecanismos e resultados.

6 NEUROMUSIC: UM PERCURSO DE APLICABILIDADE

Essa metodologia não possui interesse em mostrar uma proposta tradicional de ensino, mas demonstrar que é possível trabalhar por meio a uma nova prática educativa, pelo qual, o perfeccionismo musical não seja seu objetivo, mas sim, desenvolvimento global da qualidade de vida do educando, permitindo que o mesmo venha expressar-se com liberdade, independentemente do grau, caráter ou qualidade de sua expressão. Onde a liberdade de ambos deve ser um alicerce importante no relacionamento, no qual o professor auxilia e promove o desenvolvimento das próprias potencialidades do educando, em vez de emprestar seus atributos ao mesmo.

Além de transmitir sensações agradáveis, por meio da apreciação de canções com acompanhamento de instrumentos musicais, a partir de uma escuta ampla, sensível e ativa; O método busca colaborar para o desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor, aplicado a

coordenação motora no exercício musical de algumas atividades práticas; favorecendo no educando, o bem-estar, o crescimento de potencialidades motoras, sensoriais, emocionais, intelectuais e crescimento cognitivo; estimulando o cérebro do mesmo como um todo. Visando assim, proporcionar ao educando um meio de expressão e comunicação, prazeroso e de fácil compreensão; contribuindo para a construção do seu conhecimento, da sua musicalidade e criatividade.

Utilizando a música, que também é biológica, de forma ampla e como ferramenta de conhecimento e de transformação do ser humano, motivando-o a romper seus bloqueios, movendo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual e social, contribuindo assim, para o encontro de seu lugar na sociedade.

O método Neuromusic, visa a utilização da música como instrumento ou meio de expressão e comunicação, a fim de iniciar no indivíduo alguma mudança ou processo de crescimento direcionado ao bem-estar pessoal, adaptação social e crescimento de potencialidades entre outros.

Por meio da linguagem musical objetiva-se, em um âmbito geral, contribuir para a abertura de canais de comunicação que facilitem a expressão de necessidades vitais do indivíduo; promover, estimular e encontrar soluções criativas e científicas, que possibilitem ao mesmo alcançar meios para desenvolver seu projeto de vida.

Em um âmbito mais específico, objetiva-se: proporcionar a apreciação musical; estimular funções motoras; estimular funções sensoriais; estimular funções cognitivas; promover prática musical interativa a partir dos parâmetros sonoros; desenvolver uma comunicação não verbal expressiva; abrir canais de comunicação; e, favorecer o crescimento de potencialidades.

Esse método foi testado empiricamente durante o desenvolvimento da monografia na graduação em Música LP, pela universidade de Passo Fundo (UPF), em 2012. Desenvolvido na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que atende pelo nome de Escola Especial Recanto Azul, localizada na Rua Anita Garibaldi, nº 1298, no município de Concórdia – SC. Reconhecida como unidade pública municipal e estadual, registrada no conselho Nac. de Ass. Social (CNAS) Nº 239185/75, CNPJ: 83.076.232/0001-50. Instituição que atende toda a comunidade (pessoas de todas as idades e classes sociais) e tem como missão “Oferecer atendimentos de Educação, Assistência Social e Saúde, voltados à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e na construção da cidadania através de uma sociedade inclusiva.”

Um dos aspectos positivos e importantes da mesma, é que ela oferece atendimento nas mais diversas áreas, tais como: fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, assistência social, terapia ocupacional, educação física, educação especial, equoterapia, hidroterapia, e, entre outras. Também oferece um grande número de oficinas (reciclagem de papel, música, artesanato, esportes, atividades da vida diária (AVDs), informática, artes plásticas e marcenaria).

A instituição possui profissionais qualificados e alguns com especializações, possui também todos os recursos necessários para o bom andamento das atividades. Quando surgem novas necessidades materiais, a instituição elabora projetos de acordo com as mesmas, que são executados através de doações e de voluntários.

A pesquisa em questão realizada nesta instituição, foi desenvolvida com quatro crianças, que tinham entre quatro a oito anos de idade. Todas com deficiência mental e física de diferentes qualidade e grau. Elas já participavam de outras terapias e foram selecionadas por que se encaixavam nos horários disponíveis para aplicação. As atividades foram realizadas na sede da APAE, de outubro a dezembro de 2012, com a colaboração de uma Fonoaudióloga que trabalhava no local.

Para um melhor conhecimento das crianças foi solicitado um histórico geral, o laudo médico e o histórico sonoro de cada uma delas. A partir disso, planejou-se as atividades de musicalização fundamentadas em alguns princípios e concepções da musicoterapia e da educação especial que iniciam seus atendimentos a partir do laudo e do histórico do indivíduo.

Alguns musicoterapeutas, que atuam dentro do modelo médico, salientam também que para uma atividade musical se tornar terapêutica, ela deve partir de um diagnóstico (feito pelo médico). Esta configuração da escola medica do setor é refutada tanto pelos musicoterapeutas que trabalham na área da educação especial como por aqueles que usam modelo psicodinâmico. Para ambos os grupos, a música pode muitas vezes se constituir num valioso instrumento de diagnóstico, ajudando a equipe profissional a avaliar o nível de desenvolvimento da criança ou a procurar uma compreensão mais profunda dos sintomas do paciente através da análise das improvisações (RUUD, 1990 p. 14).

No histórico geral, procurou-se conhecer o ambiente familiar, a experiência musical, os contatos musicais que esta criança teve e a sua bagagem musical. Também foi levantado as informações sobre os aspectos musicais, tais como, se ouve músicas em casa, se ele gosta de rádio, se gosta de música e que tipo de música o atrai. No intuito de estimulá-lo, fazendo com que comunique esta preferência de alguma maneira.

O laudo médico ajudou a direcionar o desenvolvimento do trabalho, pois essas crianças geralmente não manifestam com clareza seus bloqueios e dificuldades.

6.1 ESTIMULAÇÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA

Com tudo que foi exposto anteriormente, entende-se que o cérebro funciona como um todo, sempre que estimular uma área específica do cérebro afetará toda a função cerebral, então com numerosos expedientes como, por exemplo: jogando com os sons, cantando, manipulando e tocando instrumentos musicais, buscou-se estimular as funções sensitivas (tátil, visual, auditiva) e motoras (movimentos corporais) das crianças auxiliando no desenvolvimento das estruturas cerebrais, com o objetivo de que as mesmas respondessem por atividades psicomotoras. Uma aprendizagem motora está diretamente relacionada em ganhar habilidades relativamente permanentes associadas à motricidade do indivíduo, isso ocorrerá por meio de experiências práticas de vida. Assim:

O desenvolvimento motor tem como significado o movimento humano no processo de desenvolvimento e aprendizado, do nascimento até a morte, crescente em todos os aspectos: físico, mental e social, “cada momento da vida é uma continuação do momento anterior, embora modificado” (VIEIRA, 2009, p. 23).

Os estímulos sonoros para o desenvolvimento destes movimentos devem ser aplicados cuidadosamente, respeitando as etapas do movimento da criança, deve-se ter o cuidado de observar se estes movimentos são espontâneos, pois, será um erro forçar um exercício e/ou pular uma fase. A continuidade e a sequência destes movimentos facilitarão a superação das diferentes tarefas do cotidiano do educando.

A influência do movimento vem do ambiente em que o indivíduo está inserido e da atividade que lhe é proposta, assim, na interação o movimento vai surgindo naturalmente, obedecendo a um impulso que está sendo executado. Piaget menciona que os jogos de exercício sensório-motor são uma atividade natural do ser humano, exercícios que consistem em repetição de gestos e movimentos simples, como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular e entre outros (PIAGET, 1972).

No trabalho desenvolvido buscou-se proporcionar um ambiente favorável durante os jogos sonoros (Exercícios musicais de estímulo/resposta). Por meio do exercício da música, interagindo com a criança de maneira liberativa, deixando que ela escolhesse e reproduzisse ou repetisse alguns sons com os instrumentos musicais disponibilizados.

As músicas facilitaram a ligação dos sons aos movimentos corporais (bater palmas, bater os pés no chão e/ou tocar um instrumento) e as canções na associação dos exercícios de motricidade oral (sons onomatopaicos) contribuíram para a produção de fonemas e articulação de palavras, estimulando assim o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Dentro da escuta e leitura musicoterápicas pode-se perceber que “[...] o cantar ajuda a juntar ação, emoção e pensamento facilitando o contato direto com as sensações físicas, com os sentimentos e com a mais profunda sensação do ser [...]” (CHAGAS, 1997 apud SAKAI; LORENZZETTI; ZANCHETA, 2004, p. 02). Como se pode ver, a prática do canto que é muito utilizada na educação musical, também é fortemente (fundamentada ou justificada) na musicoterapia, devido a estes grandiosos benefícios que proporciona.

A sensorialidade está diretamente relacionada à capacidade de atenção, à regularidade da entrada de informações, na organização do comportamento e no desenvolvimento emocional. Como pode-se observar nas palavras de Magalhães:

É importante ressaltar que as disfunções de modulação sensorial são problemas na capacidade de regular e organizar de maneira gradual e adaptada ao meio ambiente, a intensidade e natureza da resposta à estímulos sensoriais. Crianças com disfunções de modulação sensorial terão dificuldades na regulação de entrada de informações, influenciando no controle do nível de alerta, que serão importantes para a organização do comportamento e desenvolvimento emocional (Magalhães, 2001, p. 83).

Buscou-se estimular a sensorialidade das crianças por meio de diversos expedientes. Pelo tato, as mesmas experimentaram as condições e consistências diferentes de cada instrumento manuseado; e, pela visão, elas seguiram os movimentos propostos; pela audição, discriminaram instrumentos que emitem sons variados, como um chocalho, tambor, violão, teclado entre outros. É importante uma associação consciente, despertando a atenção da criança nas brincadeiras, no pegar o instrumento, no olhá-lo e senti-lo, assim como também a vontade dela de brincar e interagir é fundamental no processo. Desse modo, procurou-se durante a variação de instrumentos, conforme a criança despertava seu interesse e curiosidade por um instrumento em específico, o mesmo era deixado com ela com o intuito de mantê-la sempre motivada a interagir.

Os jogos sonoros estimulam a “atenção auditiva” e melhoram a concentração, se introduzidas de forma bem atraente essas atividades auxiliarão a memória e o estado de alerta da criança. Para isso, utilizou-se os parâmetros sonoros (timbre, intensidade, altura e duração) de variadas formas.

Essas atividades práticas, com a manipulação de instrumentos musicais e introduções de sons diferenciados, estimularam a atenção da criança de maneira que ela se expressou de variadas formas, exercitando sua coordenação visual, manual e principalmente auditiva. Importa aqui salientar que os estímulos que chegam até o cérebro através da audição, são interpretados e discernidos no mesmo. Como nos descreve Guyton (1988, p. 568): “Os receptores para estímulos auditivos estão localizados dentro do ouvido. Estes estímulos são captados e enviados até o cérebro para áreas específicas, localizadas nas regiões temporais, onde são identificados e interpretados.”

Então se procurou estimular as crianças com imitações, usando nas canções sons onomatopaicos, pois os mesmos podem lembrar eventos sonoros passados. Portanto, motivou-se a criança a tentar imitar o “au-au” do cachorro, o “Piu-Piu” do passarinho, produzir um beijo e entre outros. Segundo a Fonoaudióloga colaboradora do projeto, Mariele Silva, esse jogo sonoro foi importante para a articulação e estimulação da linguagem oral, nele a audição começa a se apurar e os lábios começam a querer trabalhar, surgindo assim, em alguns, um progresso antes não detectado.

Entende-se que com o passar do tempo, o exercício de uma escuta alerta irá sendo gradativamente aperfeiçoada, até internalizar-se ao corpo como um todo, transformando-se em capacidade expressiva.

As aulas foram desenvolvidas individualmente, pois como se tratava de um estudo experimental precisava-se dar o máximo de atenção a todos os eventos ocorridos. Hanser menciona que, na musicoterapia pode-se direcionar para um tratamento individual ou em grupo, a mesma afirma que ambos têm vantagens e desvantagens (HANSER, 1987).

A vantagem do tratamento individual é que no mesmo, se pode dar uma atenção contínua e exclusiva ao cliente, possibilitando a observação dos níveis do processo de desenvolvimento do cliente em todos os momentos. E a vantagem do tratamento em grupo é que por meio do mesmo, cria-se um cenário social que oferece uma metáfora para a interação no mundo exterior, oportunizando a cada cliente os benefícios de socialização, apoio, empatia, trazendo múltiplas perspectivas aos membros do grupo. Além disso, em um programa mais planejado com um grupo adequado os participantes podem aprender uns com os outros (HANSER, 1987).

Contudo, neste momento experimental um trabalho em grupo teria sido um grande desafio. Sabe-se que se deve respeitar as individualidades e os níveis de desenvolvimento do educando, então as atividades deverão ser muito bem planejadas com uma seleção adequada das mesmas. Igualmente acontece no tratamento musicoterapêutico como afirma Suzanne

Hanser (1987, p. 90): “O grande desafio para o terapeuta de grupo é ser capaz de individualizar um programa, levando em conta as necessidades de cada e os níveis de funcionamento de cada cliente, e atender a todos simultaneamente.”

Como pode-se ver, o grande desafio do terapeuta de grupo é conseguir individualizar para atender a todos ao mesmo tempo, sendo assim também para o educador musical neste contexto terapêutico, além do desafio que se impõe de conseguir aplicar estes preceitos e concepções na educação. Nesse sentido o educador musical de escolas regulares possui uma vantagem, a de que em uma turma, na maioria das vezes, há apenas um educando com deficiência, podendo haver até no máximo três. Sendo assim, o professor deverá criar um ambiente favorável onde todos incentivarão e impulsionaram a um progresso maior através da interação social.

6.2 RESULTADOS

Sabe-se que na musicoterapia os melhores resultados aparecem nas terapias de médio a longo prazo. No desenvolvimento da pesquisa, o maior problema observado foi o curto período de execução, interrompendo uma possível evolução no desenvolvimento das crianças. Apesar do curto período de tempo para o desenvolvimento deste trabalho, pode-se concluir que a pesquisa teve bons resultados, pois no desdobramento das atividades as crianças tiveram um desenvolvimento significativo, como pode ser observado nos relatórios em anexo. Tiveram respostas importantes, que das quais não haviam vivenciado anteriormente e nem desenvolvido por meio de outras terapias. Ainda assim, percebe-se que o trabalho poderia ser aperfeiçoado, pois com a pequena experiência obtida, observou-se aspectos que poderiam ter sido diferentes no intuito de atingir resultados ainda melhores.

As crianças apresentaram respostas significativas às atividades propostas. Durante a interação e comunicação demonstraram bem-estar, crescimento de potencialidades motoras, sensoriais, emocionais e cognitivas, construindo seu conhecimento e expressando sua musicalidade e criatividade com liberdade. Todavia entende-se que as crianças tiveram uma projeção de sentimentos, que as motivaram a romper suas dificuldades, auxiliando no seu desenvolvimento e no seu equilíbrio pessoal, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e para o encontro de seu lugar na sociedade. Seguindo na prática, no próximo tópico há os resultados individuais dos educandos.

6.3 RESULTADOS INDIVIDUAIS

O educando A1 (Apêndice 1) teve uma alteração em suas funções motoras que a impediu de andar e comprometeu sua fala e seu movimento corporal. Nas aulas ela manipulou os instrumentos, brincou, tocou, cantou, sorriu, dançou, fez movimentos diversos e interagiu bastante, consequentemente auxiliando em suas funções cognitivas, motoras e sensoriais. Nas letras das canções ela recebeu estímulos que a auxiliaram na linguagem oral, de forma que ela conseguiu produzir algumas palavras nas canções.

O educando A2 (Apêndice 1) tem transtorno global do desenvolvimento, atraso no desenvolvimento intelectual, dificuldade na linguagem oral, paralisia parcial, deficiência na força muscular e no equilíbrio. A2 tem movimento nas pernas, porém ainda não desenvolveu o andar, também produz sons com a boca, mas não desenvolveu a linguagem oral. Segundo relatos dos profissionais que trabalhavam com A2, ele pouco interagia, não demonstrava interesse e não manipulava objetos e muitas vezes, mantinha a mão na boca. Com as aulas tudo mudou, ele apesar de ser cadeirante ficou em pé, demonstrou sua preferência pelo violão, mostrando muito interesse e interagindo bastante. Durante as atividades ele não permanecia com a mão na boca, balbuciou acompanhando a música (“cantou”) manipulou os instrumentos, tocou, se expressou e sorriu, demonstrando apreciando e realizou movimentos diversos. Uma curiosidade que aconteceu com A2, é que ele quis explorar o violão também com os pés, consequentemente, movimentando as pernas e os pés nos quais possui limitações motoras.

O educando D1 (Apêndice 1) apresenta um atraso significativo em vários domínios de desenvolvimento, tais como motricidade, linguagem, cognição, competências pessoais e sociais. Aos quatro anos ainda não desenvolveu a linguagem oral e nem demonstrava intenção comunicativa. Durante as atividades ele balbuciou, bateu palmas, manipulou os instrumentos, tocou, se expressou, sorriu, fez movimentos diversos e se divertiu. No começo ele não produziu nenhum som oral, após muita insistência e auxílio no movimento articulatorio falou “piu” e repetiu sons sugeridos que estavam introduzidos nas canções, interagiu e repetiu figuras rítmicas sugeridas.

O educando J1 (Apêndice 1) apresenta alteração de motricidade oral, atraso no desenvolvimento da linguagem, deficit de equilíbrio e dificuldade motora. Nas aulas ela brincou, se divertiu, bateu palmas, bateu os pés, manipulou os instrumentos, tocou, sorriu, dançou, falou, escolheu músicas e interagiu bastante. O mais interessante da J1 é que desenvolveu a percepção auditiva de maneira, que apenas escutando as melodias das canções sem a letra, ela já identificava as músicas. Também foi observado que durante as atividades

musicais o seu tempo de resposta era mais rápido do que o normal, até mesmo nos exercícios de motricidade orofacial desenvolvidos durante o projeto, segundo a fonoaudióloga, J1 teve uma resposta melhor e mais rápida, do que quando realizados sem a utilização da música.

A seguir se dissertará sobre o que foi assimilado e concebido durante essa caminhada profissional atuando nas três áreas diferentes, como musicoterapeuta, educador musical da educação especial e do ensino regular. Com alguns relatos de experiências e vivências que poderão vir a ser relacionados e aplicadas na educação regular.

7 NEUROMUSIC VERSUS VIVÊNCIAS

Norteados pelos conceitos anteriormente apresentados, em diálogo com alguns autores, apresento nessa etapa uma ideia metodológica e prática na qual foi construída ao longo da minha vida profissional em três áreas de atuação: na musicoterapia, na educação especial e no ensino regular.

Como professor de escola pública do ensino regular, pude vivenciar o drama dos estudantes e das famílias em busca da inclusão, trabalhando nestas instituições de ensino comum presenciei todas as dificuldades em receber e trabalhar com os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, sendo muito complicado, levando em conta a dificuldade que a sociedade ainda tem de lidar com as diferenças e as condições que a escola pública oferece para o professor e estudante.

Ao trabalhar na escola especializada da Instituição APAE, percebi a realidade de outra perspectiva: a luta do educando com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento pelo seu espaço na sociedade e o abismo que existe entre expectativas e realidade. Hoje, estudantes angustiados migram as matrículas entre a Instituição Escola APAE e Escola Pública, sem “se encontrar”. É preciso ressaltar que o convívio social, o respeito às diferenças é um direito que a sociedade deveria priorizar. Assim como é necessário desenvolver habilidades sócio-emocionais diferenciadas no estudante a fim de torná-lo um cidadão humano integrado na sociedade.

As políticas educacionais, na maioria das vezes, não são preparadas por educadores, mas sim por administradores, pessoas que não lecionam, as diretrizes e bases são regidas por órgãos centralizados e macrossistêmicos, essa concepção macrossistêmica apresenta um distanciamento do dia a dia escolar e, seus regulamentos e normas, muitas das vezes, são ineficientes e contraproducentes, pois limitam a participação e a criatividade necessária para a construção social.

O contexto escolar é ativo e complexo, exigindo esforços redobrados na organização e na participação da comunidade, incluindo-se uma educação menos autoritária, mais democrática e descentralizada, onde a federação dá maior autonomia para a escola encarar suas demandas de uma forma mais coesa a sua realidade local.

Não basta apenas preparar o educando para níveis mais elevados de escolaridade, mas é preciso que ele aprenda a ser e a ouvir em sociedade, devendo-se criar ações eficazes na prática da cidadania. Desenvolvendo uma transição de um modelo estático para um modelo dinâmico, com novos desdobramentos na prática mais voltada ao fazer, com teorias que sejam descrições e explicações da prática, considerando essa relação, teoria e prática, de forma recíproca, na qual os objetivos sejam realmente alcançados.

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagógica, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. Mas deve-se ir além disso, as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem diversificada, flexível e colaborativa, do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua totalidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (PACHECO, 2007).

Com base nos autores e na experiência adquirida durante esses anos da minha vida profissional como educador musical, pude evidenciar que, realmente, se o ensino de música for aplicado da forma metodológica sugerida nesta pesquisa, os educandos apresentaram uma melhora significativa na expressão e comunicação, conseqüentemente tendo uma maior interatividade, um melhor desempenho e aprendizado, contribuindo assim, para alcançar o seu lugar ativo na sociedade.

Como argumentado anteriormente, essa sugestão parte da ideia de fazer uso de preceitos e concepções da educação especial e da musicoterapia no ensino regular. A lógica dir-nos-á que seria um absurdo não aproveitar a vasta experiência e o grande conhecimento que estas áreas possuem em relação a esses sujeitos com deficiência.

Portanto, serão citados aqui alguns conceitos e princípios-chave, que considero importantes na construção da educação inclusiva, alguns pilares que construí no ensino-aprendizado durante a minha carreira e que norteiam todas as minhas ações pedagógicas.

7.1 OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Nos dias de hoje, pode-se observar uma certa incoerência na estrutura do sistema educacional, pois em teoria, todas as leis de educação mencionam objetivos de desenvolvimento humano profundo, tais como a igualdade, cooperação, comunicação, solidariedade, liberdade paz e felicidade. Porém, não passam de palavras bonitas, pois na realidade a concorrência e o individualismo acabam gerando valores justamente opostos, como consequência disto surge o egoísmo, a discriminação e violência emocional no ambiente escolar.

Visto que, se desenvolve apenas uma educação cognitiva e conteudista, voltada as leis de mercado que buscam resultados padronizados, que das quais não trabalha questões emocionais e muito menos desenvolve o pensamento. Isso leva a um distanciamento dos valores humanos e sociais, de ética e de cidadania.

Conforme expõe Freire (1996, p. 78), “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que infunda.”

Deveria ser objeto do processo educacional desenvolver em cada educando também os aspectos psicológicos, mentais, afetivos, emocionais e sociais. Ou seja, estar no escopo deste exercício é manifestar a consciência de cidadania em cada ser humano e o respeito pelo seu semelhante.

Na medida em que cada um de nós aprender que todos somos feitos exatamente da mesma matéria, desenvolvendo a consciência que não existe nada de intrinsecamente diferente que nos separe e de que a palavra semelhante quer dizer semelhante mesmo, todos nós respeitaremos melhor e entenderemos as subjetividades que nos faz únicos, mas, que ao mesmo tempo nos torna todos iguais, pois ser diferente é normal.”

O que tenho vivenciado durante esses anos de inclusão, é que na maioria das vezes os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento não foram incluídos de fato. Consequentemente, gerando uma forma velada de exclusão, na qual o educando atípico, mesmo estando inserido, fica excluído, isolado sem uma atividade que o desenvolva de fato concomitantemente com a turma, sem conseguir participar, aprender e interagir. Ou seja, não foi integrado ao grupo. Porque não se estimula as funções sensoriais e motoras, privilegiando somente a cognitiva.

Por exemplo, através de jogos sonoros haveria uma possibilidade de quebrar esse padrão de exclusão velada, no qual todos fariam uma atividade ao mesmo tempo, sendo que todos

teriam o mesmo desafio podendo ter resultados diferentes. Poderá ser visto a seguir, um exemplo prático disto por intermédio de uma experiência vivenciada na APAE de Erechim-RS.

Durante uma palestra para pais, professores e educandos nesta instituição, foi sugerido um exercício de psicomotricidade que consistia em repetir uma frase rítmica apresentada por mim. Somente alguns dos representantes de cada um dos grupos (incluindo os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento), conseguiram reproduzir o exercício. Após questionou-se o público em geral, quem apresentou deficit na atividade em questão. No intuito de conscientizar que todos nós temos habilidades e facilidades, assim como, dificuldades e bloqueios.

Essa atividade evidencia que, partindo-se de um desafio que seja comum a todos, independentemente das peculiaridades, sendo os objetivos atingidos ou não, todas as pessoas são iguais. Sensibilizando e conscientizando o grande grupo de que todas as pessoas têm limitações e habilidades. Atividades como esta, e, com o objetivo de integração dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento ao grande grupo, seria de grande valia para o ensino regular.

7.2 SUBJETIVIDADE

Cada sujeito é único, um ser biopsicossocial, independentemente do seu diagnóstico ele é único, com diferenças biológicas, sociais, psicológicas e mentais, de diferentes vivências, dotado de sentimentos e emoções com sua própria personalidade. Segundo Bourdieu (2007), tratar todos igualmente na educação reproduz a desigualdade, ou seja, entende-se que se tratarmos os desiguais socialmente de forma igual pedagogicamente, estará apenas reproduzindo a desigualdade. Conceito que também se adapta aos outros aspectos do ser humano.

Essa ideia também é defendida na musicoterapia, Benenzon (1988), por exemplo, conceituou um termo chamado por ele de Identidade Sonora (ISO):

O princípio de ISO é um conceito totalmente dinâmico que resume a noção de existência de um som, ou um conjunto de sons, ou o de fenômenos acústicos e de movimentos internos, que caracterizam ou individualizam cada ser humano (BENZON, 1988, p. 34).

E, é igualmente encontrada na educação especial, por Violeta Gainza (1988) em sua obra *Estudos de Psicopedagogia Musical* citada anteriormente, evidencia a “Tendência Predominante em Relação ao Sujeito.”

Esta subjetividade pude presenciar nas diferentes áreas de atuação, em educandos e/ou pacientes com o mesmo diagnóstico, mas, que apresentavam deficiências e habilidades totalmente diferentes. Ao longo da minha carreira profissional pude observar que, realmente para cada indivíduo existirão aspectos que funcionam e que não funcionam, independentemente de seu diagnóstico.

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios e suas dificuldades (GAINZA, 1988 p. 43).

Ou seja, o que funciona para uns pode não funcionar para os outros, o princípio chave é entender que não existe “receita pronta”, mas sim, um constante movimento de ensino-aprendizagem.

No decurso das minhas atividades, uma das coisas que mais me chamou a atenção, foi e, ainda é, a dificuldade que o ser humano tem de compreender aceitar as diferenças e as peculiaridades do sujeito como ser único, ou seja, o biopsicossocial, isso pode ser visto em todas as esferas da sociedade e nas mais diferentes profissões. Temos também uma tendência de padronizar e “rotular”, isso pode ser visto, por exemplo, no diagnóstico da medicina, no parecer do professor, na diagnose clínica terapêutica e entre outros.

A educação musical favorece a desconstrução de rótulos dos educandos. Vivenciei isso em momentos que, os professores regentes compartilhavam seus pareceres colocando o educando como difícil, como não participante e entre outros rótulos. No entanto, nas atividades musicais estes rótulos não se confirmavam, evidenciando que uma educação meramente cognitiva e conteudista trazem uma visão limitada do educando e que não deve ser uma visão determinante.

Não pode-se negar o fato de que a necessidade do educando se adequar ao espaço tradicional faz com que o mesmo conquiste autonomia. Contudo, na educação vê-se uma tendência predominante em esperar que o educando se adapte às políticas, métodos e normas tradicionais, ao invés, de fazer uma leitura do educando e também tentar adaptar-se à realidade do mesmo. Entende-se que tem-se muito o que evoluir nestes aspectos e, a educação musical pode auxiliar nisso.

7.3 FORMA DE ENCONTRO HUMANO

Uma forma de encontro diferente da usada na educação tradicional, sem superioridade, com respeito genuíno e afetividade que aceite a subjetividade anteriormente mencionada e ao mesmo tempo entenda que realmente somos todos iguais.

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso destacar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade* (FREIRE, 1996 p. 141).

Essa relação deve ser liberativa, conforme citada anteriormente por Nilsenbaum (1990), na qual educando não vai se sentir coagido a expectativas, pressionado a supri-las, pois as mesmas serão criadas no decorrer do relacionamento que se estabelecerá, não causando nenhum tipo de dependência e, ao contrário, estimulando o desenvolvimento das potencialidades do educando.

Realmente pude vivenciar na minha prática docente que essa forma de encontro é uma chave que abre uma porta para entrarmos no mundo do educando, sendo esse o primeiro passo para compreendê-los na sua subjetividade. Essa ação é semelhante na musicoterapia, que tem o intuito de formar o que é chamado de vínculo terapêutico, para assim ter acesso aos mesmos e posteriormente estimulá-los a se expressarem de diferentes formas principalmente não verbais, para então interpretar suas respostas aos estímulos oferecidos, como um observador treinado, onde o próprio paciente dará o rumo para o próximo passo.

Este modelo de vínculo terapêutico pode ser trazido para a educação, quebrando aquela tradição de superioridade do professor em relação ao educando, equiparando a importância de ambos na relação educacional.

7.4 SIGNIFICAÇÃO

Sabe-se que para o educando absorver, aprender e internalizar um determinado conteúdo, é preciso que esse conteúdo faça significado para ele, isso é um ponto chave é importantíssimo de partida, é o óbvio, mas sim, muitas vezes o óbvio deve ser lembrado.

Como os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento poderão absorver, entender e aprender sem uma assimilação prévia? Como o professor vai fazer

isso, se ele não consegue nem se comunicar com os mesmos? Se existe um abismo entre ambos? Se o educando não se expressa e não interage?

É um absurdo que isso ainda aconteça e, muito. Professores fingem que ensinam, os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento fazem qualquer outra “atividade” isoladamente, enquanto o restante da turma tem uma aula separadamente. Assim, geralmente os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento fazem atividades diferentes do grande grupo, o que reforça a exclusão. É perceptível que a maioria das atividades acontecem desta forma, porém, temos que começar a desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem para ir mudando esta realidade aos poucos, Essa é uma tarefa árdua, densa a ser desenvolvida a longo prazo.

O papel aceita tudo, não adianta apenas criar as leis, os direitos e ficar discutindo incessantemente e incansavelmente qual o termo mais adequado a ser usado para os que chamamos hoje de educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, expressões que mudam com frequência, mas que não alteram a realidade do educando. Tem que se criar mecanismos práticos, para que a lei se cumpra de fato, ir para a ação e não ficar apenas com vãs discussões terminológicas e conceituais. Precisa-se começar a agir e logo, para que possamos progredir trazendo metodologias educativas assertivas e eficientes para integrar os educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na educação regular.

Mas como ensinar? O próximo passo, após objetos de aprendizagem, subjetividades e uma diferenciada forma de encontro humano, citadas anteriormente, é o professor encontrar a fase de desenvolvimento que o educando se encontra, adaptando-se a mesma atividade de acordo com a habilidade de assimilação de cada um, partindo do princípio que não existe “receita do bolo”, pois, cada educando é único.

Na musicoterapia, o plano de tratamento deve ser construído empiricamente, na medida em que vai se conhecendo o paciente e medindo suas respostas aos determinados estímulos. Entendendo este princípio básico pode se construir um novo caminho, no qual não se avalia as limitações, mas as potencialidades do educando, que pode ser adaptado a um plano de aula que contemple objetivos individualizados adaptáveis as potencialidades de cada educando sem a obrigação de um resultado padronizado, criando um protocolo de avaliação, monitorando o educando constantemente. Assim, partindo da fase de desenvolvimento que o mesmo se encontra avaliando os ganhos cognitivos, sensoriais e de motricidade igualmente de todos da sala e de forma contínua, sem pular nenhuma fase, pois isso seria e é um grande erro, que traz bloqueios, frustrações ao aprendiz.

Essa tarefa requer boa vontade, paciência, insistência e muita dedicação, ensinando a partir da estimulação das três funções cerebrais do sujeito, a cognitiva, sensorial e motora, e não somente cognitiva e conteudista, para isso é preciso aprender e dominar ferramentas e formas de estímulos que são favorecidos pela educação musical por ser uma atividade única, como já citado anteriormente.”

Segundo Swanwick, (2003, p.23), “[...]em alguns aspectos a atividade musical é única. Ela realiza um trabalho especial, a fim de que palavras ou imagens visuais sejam menos satisfatórias ou, frequentemente impossíveis”. Isso, por estimular o cérebro como um todo, ou seja, é a única atividade que estimula todas as regiões cerebrais ao mesmo tempo, como afirma Muszkat (2010), hoje sabe-se que a música ativa as áreas cerebrais múltiplas. Portanto, a educação musical poderia fazer uso dessa linguagem não verbal da música desenvolvendo o educando na sua totalidade.

Por meio da estimulação cognitiva, sensorial e motora, pode-se trabalhar a percepção auditiva, coordenação motora, psicomotricidade, lateralidade e entre outros. Também podem ser avaliados os ganhos das habilidades de expressão, interação, comunicação, socialização, participação, continuidade, autoestima, autonomia, autorrealização, audição ativa, percepção rítmica, atenção, concentração e memorização. Podendo cada uma dessas habilidades ser fragmentadas e avaliadas progressiva e quantitativamente, por exemplo a comunicação como: visual, gestual, onomatopaica, verbal e musical e, observando quais destas o educando mais se comunica com qual intensidade e frequência.

Durante este processo estimula-se a neuroplasticidade, que é a capacidade do sistema nervoso mudar-se, adaptar-se e moldar-se a nível estrutural e funcional ao longo do desenvolvimento neuronal e quando sujeito a novas experiências. Sendo assim, deve-se utilizar maior variedade possível de entrada de informação através das sensações, pois, quanto mais diversidade de entradas neuropsicológicas, maior será a absorção de informações pelo educando.

Esse trabalho deve ser desenvolvido de forma contínua e evolutiva, pois a falta de continuidade é outro grande problema da atualidade, que quebra todo e qualquer progresso. Em todas as áreas que atuei os resultados mais relevantes e significativos vieram a longo prazo durante um processo sistemático e contínuo.

Agora trarei aqui um exemplo real disso, discorrendo detalhadamente o caso de uma ex-paciente da musicoterapia.

Uma paciente de 28 anos, com síndrome de down, que perdeu totalmente a pouca fala que tinha aos 7 anos de idade com o falecimento da avó. Durante as quatro primeiras sessões

de avaliação com a paciente, verificou-se diferentes possibilidades de trabalho com a mesma. A partir de ferramentas validadas pela musicoterapia, tais como, o questionário de avaliação IMTAP, da Escala de Relações Intramusicais (ERI) e do relacionamento terapêutico estabelecido, constatou-se que a JH precisava de apoio nas áreas de comunicação receptiva e expressiva, na musicalidade e na interação social, também necessitava de estimulação nas funções sensoriais, motoras e cognitivas. Todas estas questões foram analisadas e avaliadas.

A paciente JH demonstrava dificuldades para expressar e compreender gestos, expressões e verbalizações, assim como, apresentava um deficit na interação social. Havendo, portanto, uma necessidade de trabalhar aspectos de comunicação e socialização. Sendo assim, cabe aqui salientar que o desenvolvimento de habilidades musicais como ritmo e melodia podem ajudar o paciente no desenvolvimento de aspectos comunicativos e sociais. Desta forma, o plano de atendimento do paciente teve um foco em técnicas da musicoterapia que envolvessem movimento. Nesse sentido, essas atividades permitiram uma aproximação com a paciente de forma não invasiva, onde a própria paciente demonstrou suas preferências contribuindo para seu próprio desenvolvimento. No decorrer das sessões musicoterapêuticas, buscou-se estimular as funções cognitivas, sensoriais e motoras. Analisando as respostas do paciente à terapia, deu-se enfoque em abrir canais de comunicação, aos quais observou-se haver maior necessidade.

Ao longo de todo o processo terapêutico a paciente JH demonstrou um ganho de comunicação relevante, por meio de diálogos sonoros onde a mesma internalizou, compreendeu e se comunicou, desenvolvendo respostas coerentes às propostas apresentadas e construindo uma ponte comunicativa. Pude observar respostas significativas aos objetivos propostos, havendo mudanças importantes no dia a dia da paciente. Segundo relatos da família, a paciente começou comer sozinha, passou a responder alguns comandos, como por exemplo, colocar o lixo na lixeira, abrir e/ou fechar a porta e entre outros, atividades que haviam sido estimuladas nas sessões. Ela também se despertou para algumas atividades, tais como, jogos de encaixe e instrumentos de psicomotricidade, atividades e habilidades que, segundo a sua professora regente, ela não desenvolvia anteriormente ao tratamento musicoterapêutico.

Um outro ponto importante que pôde ser observado com esse exemplo, e que ainda cabe aqui esclarecer, é de que o educador musical não está qualificado e nem habilitado para esse tipo de abordagem musicoterapêutica, e não é essa a intenção aqui, mas sim, de fazermos uso de alguns princípios e concepções da mesma, assim como da educação especial na educação musical regular para melhor atender as demandas dos processos inclusivos.

A musicoterapia hoje é um campo da área da saúde de conhecimento por si só, separado dos demais, não é apenas uma ferramenta, mas possui uma grande função em si mesma, sendo necessário ter uma formação acadêmica específica para atuar na área. Inclusive o musicoterapeuta possui registro como terapeuta profissional no Código Brasileiro das Ocupações (CBO), do qual é representado pelo número 2263-05.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que Pitágoras foi pioneiro em desenvolver um conceito amplo da música, do qual defendia que ela possuía um poder curativo e “harmonizador”, e, que desenvolvia o indivíduo no seu estado global e que deveria estar no processo educativo do cidadão. Fonterrada (2005) relata que, segundo Platão, a música tinha o papel de imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma, por tanto, deveria ser uma atividade pública e educativa, sob a responsabilidade do Estado e acessível a todos os cidadãos. Entende-se que, nos dias de hoje diante do contexto trazido por esse estudo, deve-se reavivar esse conceito.

A educação musical é uma atividade de extrema importância nos bancos escolares, devido à ampla gama de benefícios que a esta proporciona ao indivíduo. O exercício da música mexe no corpo do educando, transmitindo sensações agradáveis de bem-estar, auxiliando na cognição, individualização, socialização e criatividade. A música tem o papel de abrir canais de comunicação, expressão, graficação e mobilização, sendo que tais elementos também são os principais objetivos da musicoterapia, que dá qual visa atender as necessidades físicas, mentais, emocionais, cognitivas e sociais do indivíduo. Neste sentido, a obrigatoriedade da educação musical no currículo escolar, veio coincidir com as necessidades educacionais que se já apresentam. Porém, as escolas regulares ainda passam por adaptações na inclusão de educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento.

A musicoterapia é usada com frequência na educação especial e, alguns princípios e concepções de ambas podem ser resgatados para a educação musical. Horrich (1990) afirma que, um musicoterapeuta deve resultar da combinação harmoniosa dos papéis de artista, educador e cientista. E Wolf (1988) afirma ser impossível fazer uma separação estrita, entre educação musical e as tarefas de reeducação, recuperação e terapia.

Portanto, esse trabalho demonstrou como fazer uso de alguns preceitos e concepções da musicoterapia e da educação especial na educação musical regular, com objetivo de que essa metodologia vá ao encontro das demandas da inclusão. Ou seja, inserindo-os de maneira eficiente nas salas de aulas da educação regular e integrando-os efetivamente à turma de educandos.

Contudo, o educador musical não pode invadir o campo do musicoterapeuta, neste viés visa-se apenas possibilitar a aplicação de alguns princípios e concepções da musicoterapia na educação musical, se o educador desejar ultrapassar este limite, deverá buscar uma especialização na área.

Destarte, foram apontados aqui os inúmeros benefícios que a música pode proporcionar, trazendo questionamentos e promovendo maior consciência das possibilidades do alcance da música na educação e cidadania, mostrando-se as potencialidades da mesma como multiplicadora de crescimento, facilitadora e integradora do processo educacional, favorecendo ao educando em vários aspectos, tais como, mobilidades sensoriais, motoras, afetivas e intelectuais. Observou-se também, como a música pode abrir canais de comunicação, produz efeitos psicoprofiláticos, amplia o conhecimento, desenvolve a equação pessoal e prepara o indivíduo para o convívio em sociedade.

É certo dizer que, se deve construir uma ponte entre o educando e o conhecimento, para isso, necessita-se conhecer as potencialidades da música e os benefícios ela pode proporcionar. Desse modo, pode-se andar por novos caminhos, por novas metodologias na educação regular e chegar a diferentes resultados.

Esta visão da pedagogia musical, não tem por objetivo o perfeccionismo musical, mas sim, o desenvolvimento global da personalidade e da qualidade de vida do educando. Então, no projeto aqui descrito, visa criar-se um ambiente favorável e estimular a criança, de forma que a mesma se expresse livremente e independentemente da qualidade estética desta expressão. Isto tudo, por meio de uma educação musical fundamentada na liberdade e na autonomia, onde o professor motiva, estimula e promove o desenvolvimento das potencialidades do educando, em vez de, emprestar seus atributos ao mesmo.

Além da fundamentação teórica, os resultados obtidos no estudo experimental aqui descrito, assim como os apontamentos e relatos de experiência e vivências, justificaram a aplicação dessa educação musical sob viés terapêutico no ensino regular. Estes fundamentos podem e devem ser empregados na educação regular, com o intuito de abranger todos os educandos, a fim de facilitar e promover a integração e interação dos educandos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento com os demais educandos da sala de aula, trazendo resultados ainda melhores.

Desse modo, este trabalho pretendeu colaborar para a práxis na educação, dentro dos princípios e concepções inclusivos que a permeiam, na preocupação em desenvolver verdadeira pesquisa acadêmica que vá ao encontro do cotidiano escolar; no interesse de estudar a possibilidade da utilização de alguns princípios e concepções da educação musical especial e da musicoterapia na educação musical regular, a fim de auxiliar as escolas, os professores atuantes e futuros profissionais. Trazendo mais uma forma de abordagem da musicalização, que venha somar-se à prática docente, proporcionando novas perspectivas à realidade do ensino contemporâneo.

Pode-se ter a ciência de que este trabalho é apenas um norte, uma direção promissora a se seguir, existindo um vasto campo para novas pesquisas, além das que já estão em andamento. Devido à complexidade humana, ainda se tem muito a aprender e existem inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem e do surgimento de metodologias educacionais inovadoras. Ainda tem-se que muito a aprender e o que motiva muito mais do que as respostas, são as perguntas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, W. Theodor. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. In: BENJAMIN, W. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultura, 1982. P. 173-199.
- ALMEIDA, Renato. **História da música brasileira**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp; 1942.
- BENENZON, Rolando. **Teoria da musicoterapia**. Tradução de Ana Sheila M. de Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientación vocacional**. La estratégia clínica. Buenos Aires: Nueva visión, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- _____. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 Fev. 2021.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2007.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 Abr. 2021.
- _____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.
- BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivors, 2000.
- CALDEIRA FILHO, João da Cunha. **Apreciação Musical**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- CHAGAS, Marly. Musicoterapia e Psicoterapia Corporal: Aspectos de uma relação possível. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. Rio de Janeiro: União Brasileira das Associações de Musicoterapia, nº 3, 1997.
- COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. São Paulo: Editora Artenova, 1974.

Federação Mundial de Musicoterapia. **O que é musicoterapia**. 1996. In: UBAM (União Brasileira das Associações de Musicoterapia). Disponível em: <http://www.musicoterapia.mus.br/musicoterapia.htm>. Acesso em: 15 Mar. 2021.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal**: ajustes, reinterpretações e tensões. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_2852_texto.pdf. Acesso em: 25 Mar. 2021.

FAJARDO, Vanessa. **País com a melhor educação do mundo, Finlândia aposta no professor**. 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_2852_texto.pdf. Acesso em: 25 Mar. 2021.

FERNANDES, Patrícia Raquel Silva. **Musicoterapia e perturbação do espectro do autismo**. IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva e de Apoio, Lisboa, Portugal, 26 a 29 de julho de 2016. Vol. 16, Ed. 1, p.725-730, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12209>. Acesso em: 25 Mar. 2021.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Marina Horta. **Estudos de musicoterapia improvisacional musicocentrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo**. Tese de Doutorado (Doutora em Música), Programa de Pós Graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://ubammusicoterapia.com.br/wp-content/uploads/2021/06/Tese-Marina-Horta-Freire.pdf>. Acesso em: 25 Mar. 2021.

FREIRE, Marina Horta; MARTELLI, Jéssica; ESTANISLAU, Gabriel; PARIZZI, Maria Betânia. O desenvolvimento musical de crianças com transtorno do espectro do autismo em musicoterapia: revisão de literatura e relato de caso. **Orfeu**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 145-171, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403012018145>. Acesso em: 29 Mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, Violeta H. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

_____. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Teoria da musicoterapia**. Tradução de Ana Sheila M. de Uriceochea. São Paulo: Summus, 1988.

GOMES, Carolina Gabriel. **Estudo sobre a inserção do musicoterapeuta na equipe multiprofissional da rede estadual de apoio a inclusão de goiás**. Dissertação Mestrado

(Mestre em Música), Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/CAROLINA_GABRIEL_GOMES.pdf?1329327499. Acesso em: 15 fev. 2013.

GONZALEZ, Rita Francis; BRANCO, Rodrigues. Escola Especial, Escola Inclusiva: o estatuto da normalidade sob a ótica das representações. **Revista Inter-Ação**: Fac. Educ. UFG, 32 (2): 381-390, jul./dez. 2007.

GOODRICH, H.M.Z.; MAGALHÃES, S.L.C. **Bases Neurobiológicas de Terapia de Integração Sensorial**. Apostila do I Módulo do Curso de Integração Sensorial. SP: Artevida de Terapia Ocupacional Tecnologia e Assistência Multiprofissional, 2002.

GORDON, Edwin. **Teoria da aprendizagem musical**: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GOULART, Diana. Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály: **Semelhanças, diferenças, especificidades**. Trabalho para a disciplina seminário: Movimentos pedagógicos I do curso de pós-graduação em Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música - RJ, 2000. Disponível em: http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html. Acesso em: 11 fev. 2013.

GUYTON, A. C; **Fisiologia Humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HANSER, Suzanne B. **Music Therapist's Handbook**. St. Louis: Warren H. Green, 1987.

HORRISCH, Adolfo in: NISENBAUM, Esther. **Prática da musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros Ed., 1990.

HUMMES, Julia M. **Referenciais curriculares do RS: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias /Artes/Música – Ensinos fundamental e médio**. POA SE/DP, 2009. V.2.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música: Série pensamento e ação no magistério**. SP: Ed. Seilione LMTD, 1990.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1977.

LEVITIN, Daniel. **Uma paixão humana: o seu cérebro e música**. Tradução de Barbara Pinto Coelho. Lisboa: Bizânico, 2007.

_____. **A música no seu cérebro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. P. 100.

LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga. **Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino**. Dissertação (Mestre em Música), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/GMMA-7Y4GZJ/1/cybelleloureiro.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MUSZKAT, Mauro; SMITH, Maristela. **Musicoterapia: valores da música**. Documentário in: CONSELHO NACIONAL DO SESI. 2010. Disponível em:

[Http://www.youtube.com/watch?v=ukso9dvwgny](http://www.youtube.com/watch?v=ukso9dvwgny). Acesso em: 1 mar. 2021.

MEIJER, COR; SORIANO, Victoria; WATKINS, Amanda. **Necessidades Educativas Especiais na Europa**. Publicação temática. Agência Europeia para o desenvolvimento em Necessidades Educativas. 2003. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**. In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

_____. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v.5, n.2, p. 154-164, 2014.

NISENBAUM, Esther. **Prática da musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros Ed., 1990.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. Companhia da Letras. 1999.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/2decla.htm#:~:text=Artigo%20II%20%2D%201.,2>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**. Um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PENNA, Maria. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964

_____. **Psicologia e pedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RAUBER, Jaime; CENCI, Ângelo. **Apresentação de Trabalhos científicos normas e orientações práticas**. 4. ed. Passo Fundo. UPF, 2008.

RUUD, Even. **Caminhos da musicoterapia**. Tradução de Vera Wrobel. São Paulo: summus, 1990

SAKAI, Fabiane Alonso; LORENZZETTI, Chiara; ZANCHETA, Claudimara. **Musicoterapia Corporal**. In: Convenção Brasil Latino América, Congresso Brasileiro E Encontro Paranaense De Psicoterapias Corporais. Foz do Iguaçu. Anais... Centro Reichiano, 2004.

SAMPAIO, Renato Tocantins. **Avaliação da sincronia rítmica em crianças com transtorno do espectro do autismo em atendimento musicoterapêutico**. Tese de Doutorado (Pós-Graduação), Neurociências da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A4CGR6/1/tese_renatosampaio_final.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação**: em direção a uma perspectiva omnilética. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2901_texto.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

SANTOS, Giovana Brizolla Algarve; LOPARDO, Carla Eugenia. **Educação Musical e Musicoterapia**: articulações entre ensino e terapia visando à inclusão e à formação integral de sujeitos. XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, Santa Maria, set. 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/viewFile>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro; WVA, Revista Nova Escola, 1997.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

SEKEFF, Maria De Lourdes. **Da música**: seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar**: História e fundamentos: Ed. Ibpx, 2011.

SWANWICK, Keih. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TESSARO, Nilza Sanches **Inclusão Escolar: Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial**, 2007. Disponível em <https://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm> Acesso em: 12 Nov. 2021.

TOURINHO, Irene. Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre prática e ensino de música. Salvador: **Revista da ABEM**, nº 3, 1996.

UNIÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE MUSICOTERAPIA. **Definição brasileira de musicoterapia.** 2018. Disponível em: <http://ubammusicoterapia.com.br/definicao-brasileira-de-musicoterapia/>. Acesso em: 15 Fev. 2021.

VIEIRA, Martha Bezerra. **Uma Expressão de corporeidade na educação Infantil.** Rio de Janeiro: Shape, 2009.

VICENSSI, Beatriz. **Portugal é um caso de sucesso na Educação Inclusiva.** 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15215/portugal-e-um-caso-de-sucesso-na-educacao-inclusiva>. Acesso em: 15 Mar. 2021.

WATSON, Adrew; DRURY, Nevil. **Musicoterapia: um caminho holístico para a Harmonia interior.** Tradução de Norberto de Paula Lima. São Paulo: Grond, 1990.

WOLF, Frances in: GAINZA, Violeta H. **Estudos de psicopedagogia musical.** Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Israel Ferraz

Telefone para contato: (54) 99162-9334

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

A pesquisa: **Saúde e Educação Musical** têm como objetivo utilizar a música como instrumento ou meio de expressão e comunicação a fim de iniciar alguma mudança ou processo de crescimento direcionado ao bem-estar pessoal, adaptação social e desenvolvimento de potencialidades entre outros.

Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com os pesquisadores responsáveis;

Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo.

Serão realizadas filmagens do desenvolvimento do trabalho, as mesmas serão utilizadas para avaliação e demonstração dos resultados obtidos.

Eu, _____, como responsável do(a) voluntário(a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informada e esclarecida sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma.

Erechim, 00 de março de 2020.

Sujeito da pesquisa

Israel Ferraz

ANEXO 2: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIREITO DE USO DA IMAGEM

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, profissão _____, inscrito no CPF sob o nº _____ RG sob o nº _____, autorizo o uso da minha imagem ou da imagem do(a) meu(minha) filho(a) para finalidades científicas. As filmagens realizadas garantirão o anonimato dos participantes e os vídeos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador.

Data:

Assinatura:

ANEXO 3: ESTATUTO DA APAE DE CONCÓRDIA

Capítulo 1

Art. 1 A associação de Pais e amigos dos Excepcionais de Concórdia ou, abreviadamente, APAE de Concórdia, fundada em Assembleia realizada em 06 de Dezembro de 1973, nesta cidade de Concórdia, passa a regular-se por este Estatuto, pelo Regimento Interno e pela legislação civil em vigor.

Art. 2 A APAE de Concórdia é uma associação civil, filantrópica, de caráter assistencial, educacional, cultural, de saúde, de estudo e pesquisa, desportivo e outros, se fins lucrativos, com duração indeterminada, tendo sede e foro no município de Concórdia, Estado de Santa Catarina.

Parágrafo 1 A APAE tem por Missão promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária.

Art. 4 São os seguintes os fins desta APAE, na sua área de jurisdição

a) Promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, preferencialmente mental, em seus ciclos de vida, crianças, adolescentes, adultos e idosos, buscando assegurar-lhes o pleno exercício da cidadania;

d) articular junto aos poderes públicos municipais e entidades privadas, políticas que assegurem o pleno exercício dos direitos da pessoa com deficiência e com outras entidades no município, que defendam a causa da pessoa com deficiência em qualquer de seus aspectos;

Art. 5 - Para a consecução de seus fins, a APAE se propõe a:

a) Promover campanhas financeiras de âmbito municipal e colaborar na organização de campanhas nacionais, estaduais e regionais, com o objetivo de arrecadar fundos destinados ao financiamento das ações de atendimento à pessoa com deficiência, bem como a realização das finalidades da APAE;

b) Incentivar a participação da comunidade e instituições públicas e privadas nas ações e programas voltados ao atendimento da pessoa com deficiência.

APÉNDICES

APÊNDICE 1: FICHA E RELATÓRIO DOS EDUCANDOS: A1, A2, D1 e J1

Educanda: A1 (5 anos de idade)

Nível de comprometimento: Transtorno mental não específico

Etiologia: Anoxia Peri-natal

Síndromes ou distúrbios: Paralisia cerebral; Quadriparesia espástica moderada; Atraso no desenvolvimento da linguagem oral; Alteração da motricidade orofacial e funções neurovegetativas.

Relatório

A educanda A1 teve complicações durante o parto, havendo diminuição da oxigenação do cérebro resultando em uma paralisia cerebral consequentemente, comprometendo funções motoras prejudicando-a na linguagem oral, e no movimento corporal impedindo-a de andar, porém, ela tem boas funções cognitivas.

A1 tem um bom ambiente familiar e pais participativos, possui um amplo e ativo contato com a música, seus pais são evangélicos e estimularam-na com canções infantis desde cedo, A1 não tinha o hábito de escutar rádio, mas tinha seus próprios CDs e os escuta diariamente, demonstra bastante interesse por música, assim como expressa suas preferências por algumas canções.

A1 é cadeirante, então devido às suas limitações, procuramos orientação com a fisioterapeuta sobre a posição mais adequada para realização das atividades, pois queríamos dar uma maior liberdade para ela libertando-a da cadeira. Após conhecer seu histórico musical, buscamos trabalhar de forma que ela comunicasse essa música, e foi o que aconteceu, nas aulas ela brincou, manipulou os instrumentos, tocou, cantou, sorriu, dançou, fez movimentos diversos e interagiu bastante. As letras das canções a estimularam na linguagem oral de forma que ela conseguiu produzir algumas palavras nas canções. Apesar de tudo, A1 tem boas funções intelectuais, um bom entendimento responde perguntas, se comunica por meio de movimentos, gestos, apontamento, expressão facial e produz algumas palavras de forma que, quem está familiarizado com ela entende.

Portanto, pode-se concluir que as atividades serviram de crescimento pessoal para A1, pois a mesma demonstrou respostas e resultados significativos à experiência.

Educando: A2 (6 anos de idade)

Nível de comprometimento: Deficiência intelectual associada a outras deficiências

Etiologia: congênito/ genético

Síndromes ou distúrbios: outro transtorno desintegrativo da infância; Síndrome de angelman; Atraso no desenvolvimento da linguagem oral; Alteração da motricidade orofacial; Diparesia; Ataxia.

Relatório

O educando A2 possui uma doença congênita, ou seja, patologia que a criança nasce com ela, supostamente adquirida durante a gravidez, teve uma desordem neurogenética denominada síndrome de angelman resultando em déficit intelectual (QI), associado a limitação de habilidades comunicativas, de autocuidado e adaptação social. Causando transtorno global do desenvolvimento, atraso no desenvolvimento intelectual, dificuldade na fala, paralisia parcial, deficiência na força muscular e no equilíbrio.

A2 vem de um bom ambiente familiar, a família é participativa no acompanhamento do tratamento, receptiva às orientações e extremamente dedicada, segundo sua mãe ele gosta de ouvir rádio, tem preferência por músicas e sertanejo, e algumas infantis, porém experiência musical superficial sem uma maior estimulação.

A2 é cadeirante, então, devido suas limitações procuramos orientação com a fisioterapeuta, quais posições seriam mais adequadas para trabalhar com ele, pois queríamos dar uma maior liberdade para ele fora da cadeira, A2 tem movimento nas pernas, porém ainda não desenvolveu o andar, também produz sons com a boca, mas não desenvolveu a linguagem oral.

Segundo relatos dos profissionais que trabalhavam com A2, ele pouco interagia, não demonstrava interesse e não manipulava objetos, muitas vezes mantinha a mão na boca. Com as aulas tudo mudou, ele apesar de ser cadeirante ficou em pé despertou sua preferência ao violão, mostrando muito interesse e interagindo bastante, durante as atividades ele não permanecia com a mão na boca, balbuciou acompanhando a música (cantou), manipulou os instrumentos, tocou, se expressou, sorriu demonstrando gostar e fez movimentos diversos. Uma curiosidade que aconteceu com A2, é que ele quis explorar o violão também com os pés, conseqüentemente, movimentando as pernas.

Como A2 apresentou avanços importantes ao passar por esta experiência, entende-se que a mesma foi de grande valia para ele como auxílio para sua equação pessoal.

Educando: D1 (4 anos de idade)

Nível de comprometimento: atraso no desenvolvimento neuropsicomotor

Etiologia: ambiente familiar desfavorável

Síndromes ou distúrbios: atraso no DNMP; Deficit de coordenação motora grossa e fina; Atraso na aquisição da linguagem; Linguagem compreensiva e expressiva alteradas.

Relatório

O D1 vem de um ambiente familiar bem complicado, sendo que a mãe também apresenta indícios de atraso mental, não conhece o pai, vive com a mãe a avó e um tio, onde é criado sem estímulos e, é impossibilitado de explorar o meio em que vive, conseqüentemente limitando-o a desenvolver suas habilidades motoras, sensoriais e intelectuais, apresenta um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento como motricidade, linguagem, cognição, competências pessoais e sociais.

D1 não tinha um histórico musical definido, segundo a mãe nem mesmo podia ligar o rádio devido ao ambiente familiar, aos 4 anos ainda não desenvolveu a linguagem oral nem demonstrava intenção comunicativa.

D1 foi um caso bem intrigante, na primeira sessão, ele não queria entrar na sala, depois que entrou, só permaneceu com a presença da fisioterapeuta que ele estava familiarizado, na primeira tentativa de aproximação chorou e ficou impaciente. Na segunda aula como o educando novamente demonstrou receio na aproximação, para iniciar a interação, foi utilizado um brinquedo (carrinho) sendo que a Fonoaudióloga ficou junto com o D1, e eu a uma certa distância, então o carrinho era empurrado de um para o outro, a cada vez, diminuimos a distância do percurso em busca de uma aproximação até que D1 entrou na sala, a partir daí fomos conquistando-o, começamos interagir com instrumentos musicais, em seguida toquei e cantei uma canção infantil.

Já nas primeiras aulas realizadas tudo mudou, passou a demonstrar muito interesse e a interagir bastante, durante as atividades ele balbuciou, bateu palmas, manipulou os instrumentos, tocou, se expressou, sorriu, fez movimentos diversos e se divertiu. No começo ele não produzia nenhum som oral, após muita insistência e auxílio no movimento articulatório falou “piu” e repetiu sons sugeridos que estavam introduzidos nas canções como “beijo”. Interagiu repetindo figuras rítmicas sugeridas por mim, eu com o violão e ele com o chocalho, e produziu notas no teclado enquanto eu as repetia por solfejo entoado.

Contudo conclui-se que D1 teve uma boa resposta aos exercícios propostos, servindo de grande auxílio para sua qualidade de vida.

Educanda: J1 (8 anos de idade)

Nível de comprometimento: deficiência intelectual moderada

Etiologia: má formação cerebral e síndrome de dandy-walker

Síndromes ou distúrbios: microcrania; Alteração de lobos temporais (atrofia) e cerebelo (hipoplasia); Alterações de motricidade oral; Atraso na linguagem; Déficit de equilíbrio; Dificuldade de motricidade fina.

Relatório

A educanda J1 teve um mau desenvolvimento cerebral (microcrania) trazendo uma série de distúrbios causando desordem neurológica, alteração de motricidade oral, atraso no desenvolvimento da linguagem, déficit de equilíbrio e dificuldade motora.

J1 tem um ambiente familiar saudável que contribui para seu desenvolvimento, Ela tinha preferência por músicas infantis do qual escutava em casa.

A J1 apesar de suas limitações falava e se comunicava, mas nem sempre de forma imediata ou coerente, teve um bom rendimento, nas aulas ela brincou, se divertiu, bateu palmas, bateu os pés, manipulou os instrumentos, tocou, sorriu, dançou, falou, escolheu músicas e interagiu bastante. O mais interessante da J1 é que ela desenvolveu a percepção auditiva de maneira, que apenas escutando as melodias das canções sem a letra, ela já identificava as mesmas. Também foi observado que durante as atividades musicais o seu tempo de resposta era mais rápido do que o normal, até mesmo nos exercícios de motricidade orofacial desenvolvidos durante o projeto, segundo a fonoaudióloga do local, J1 teve uma resposta melhor e mais rápida do que quando realizados sem a utilização da música.

Portanto, conclui-se que, J1 respondeu bem aos estímulos, promovendo um enriquecimento de suas potencialidades auxiliando no seu desenvolvimento humano.