

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO E DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E  
METODOLÓGICOS.**

Claudia Eboli Corrêa dos Santos

RIO DE JANEIRO, 2008

A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E  
METODOLÓGICOS.

por

CLAUDIA EBOLI CORRÊA DOS SANTOS

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2008

*Dedico esta dissertação à minha mãe, Terezinha Eboli.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores do PPGM–UNIRIO que, ao cruzarem meu caminho, de alguma forma auxiliaram na realização desta dissertação. Um especial agradecimento ao professor Doutor José Nunes Fernandes, pela dedicação e orientação sempre precisa. Ao meu marido Claudio e aos meus filhos Pedro Caetano e Julia pela compreensão e paciência. Aos alunos e professores que se dispuseram a colaborar, tornando possível a realização deste estudo.

SANTOS, Claudia E. C. dos. *A Educação Musical Especial: Aspectos Históricos, Legais e Metodológicos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal de Rio de Janeiro.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo central apresentar as concepções e abordagens de Educação Musical Especial, investigadas através de: 1) pesquisa de campo em escolas especiais do município do Rio de Janeiro; 2) aplicação de questionários aos professores de música e; 3) análise da bibliografia sobre educação musical especial encontrada nas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), da União Brasileira das Associações de Musicoterapia (UBAM) e da Associação Brasileira de Musicoterapia (ABMT) sobre o assunto. Faz uma breve revisão histórica da relação entre as pessoas com deficiência e a sociedade ao longo dos tempos, para entender melhor como se deu o processo de construção da identidade estigmatizada, característica dessas pessoas. Enfoca, também, uma parte da história da Educação Especial no Brasil com suas políticas e suas concepções e como a arte e a música se inseriram como atividade educativa nesta modalidade de Educação. Apresenta as definições e delimitações dos campos da Educação Musical Especial e o da Musicoterapia, chamando a atenção para as diferenças entre eles. Traz como um dos resultados da investigação de campo o número insuficiente de escolas especiais que oferecem educação musical em sua grade curricular e faz algumas considerações sobre as causas dessa ausência. Outro resultado apresentado, desta vez através da aplicação do questionário, demonstra que a formação complementar dos professores de música que trabalham com alunos com necessidades especiais está sendo feita no curso de Musicoterapia, já que os cursos de licenciatura em música não oferecem disciplina que contemple a especificidade da educação musical especial. Porém, discute este resultado pelo fato da Musicoterapia não ter o compromisso de formar educadores. Aponta, também, como resultados, a escassa quantidade de trabalhos escritos sobre educação musical especial e, após a leitura crítica dos relatos de experiência pedagógico-musicais encontrados, detecta uma abordagem clínica-terapêutica das práticas relatadas.

Palavras-chave: Educação Musical Especial - Deficiência – Musicoterapia

SANTOS, Claudia E. C. dos. *Special Musical Education: Historical, Legal and Methodological Aspects*. 2008. Master Thesis (Mestrado em Musica) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## ABSTRACT

This research aims to present the concepts and approaches of Special Musical Education investigated through: 1) field research carried out at special schools in Rio de Janeiro; 2) application of questionnaires to music teachers and; 3) bibliographic analysis of ABEM, ANPPOM, UBAM and ABMT publications related to Special Musical Education. A brief historical review of the relationship between handicapped and society throughout time was carried out in order to better understand the construction of the stigmatized identity of these people. Also focus part of the Brazilian's Especial Education history with their policies and concepts, and how art and the music were inserted as an educational activity in this type of education. This research presents definitions of Special Musical Education and Music therapy and their boundaries, driving the attention to the differences between both areas. The field research findings brings about the insufficient number of special schools that offers musical education as part of their curricular grating, and makes some considerations about the main causes. Other result, arisen through the questionnaires, demonstrates that the special music teacher seeks complementary formation in Music Therapy, since the university degree in music does not offer disciplines that contemplate the specificities of special musical education. In the other hand it raises the issue that the formation in Music Therapy does not have the obligation to form educators as well. It also points out, as results, the poor quantity of written papers about special musical education and, after critical reading of the musical-pedagogic experiences reports found, detects a clinical-therapeutic approach for them.

Keywords: Special Musical Education – Handicapped – Music therapy

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO.....   | 1  |
| I.1 Situação problema, questões de estudo e justificativa da pesquisa.....            | 1  |
| I.2 Objetivos.....  | 5  |
| I.2.1 Objetivos gerais.....   | 6  |
| I.2.2 Objetivos específicos.....  | 6  |
| I.3 Referencial teórico e metodologia .....   | 7  |
| I.4 Estrutura do trabalho.....  | 9  |
| <br>  |    |
| CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA DEFICIÊNCIA.....                         | 11 |
| 1.1 A construção de uma identidade estigmatizada: breve revisão histórica.....        | 11 |
| 1.2 A política relativa às pessoas com deficiência ao longo dos tempos.....           | 16 |
| <br>  |    |
| CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....                                      | 20 |
| 2.1 Da segregação ao “Paradigma da Inclusão” .....                                    | 20 |
| <br>  |    |
| CAPÍTULO III - A ARTE E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....                            | 31 |
| 3.1 História e políticas.....   | 31 |
| 3.2 As concepções e abordagens da educação musical especial segundo a literatura..... | 40 |
| <br>  |    |
| CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E A MUSICOTERAPIA...53                      |    |
| 4.1 Definições, delimitações, e objetivos .....                                       | 53 |
| 4.2 Formação do profissional em cada área.....  | 56 |
| 4.3 Espaços de atuação.....   | 58 |
| <br>  |    |
| CAPÍTULO V - A PESQUISA DE CAMPO.....   | 60 |
| 5.1 Delimitação do campo, questões e dificuldades .....                               | 60 |
| 5.2 A população e os sujeitos envolvidos na pesquisa.....                             | 62 |
| 5.3 Os dados e a metodologia.....   | 62 |
| 5.4 Apresentação e discussão dos resultados.....                                      | 63 |
| 5.4.1 As escolas especiais e a educação musical.....                                  | 63 |
| 5.4.2 Os sujeitos da pesquisa.....  | 67 |
| 5.4.2.1 Os professores de música .....  | 67 |
| 5.4.2.2 Os alunos.....  | 69 |
| 5.4.3 As aulas.....   | 70 |
| 5.4.3.1 Atividades desenvolvidas/metodologias e material utilizado.....               | 71 |
| 5.4.3.2 Objetivos apontados.....  | 74 |
| 5.4.3.3 A avaliação dos alunos.....   | 76 |
| <br>  |    |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....   | 78 |
| <br>  |    |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 85 |

|  |     |
|--|-----|
| ANEXOS.....  | 89  |
| Anexo I: Artigo: “Atividades Musicais – resumo das atividades musicais realizadas nas classes especiais e nas oficinas pedagógicas da sociedade Pestalozzi do Brasil” publicado no Boletim nº 27 da Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1955.....  | 90  |
| Anexo II: Levantamento da bibliografia sobre educação musical especial publicada nas Série Fundamentos, Revistas e ANAIS da ABEM; ANAIS da ANPPOM; Revistas da UBAM entre os anos 1993 e 2007 e Boletins da Associação Brasileira de Musicoterapia – ABMT - entre os anos 1975 e 1983..... | 96  |
| Anexo III: Questionário aplicado aos professores, sujeitos da pesquisa.....  | 100 |



## INTRODUÇÃO

### I.1 Situação problema, questões de estudo e justificativa da pesquisa

A Educação Musical voltada para alunos com necessidades educativas especiais<sup>1</sup>, a chamada educação musical especial, só há muito pouco tempo, vem sendo assunto de interesse em congressos e encontros nacionais de educadores musicais. Esse tema só foi incluído como grupo de trabalho em encontros da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, após a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº9394/96) que determina a inclusão dos alunos portadores de deficiência nas classes das escolas regulares. A partir daí, apesar de timidamente, o interesse pelo tema vem aumentando e a produção de trabalhos escritos sobre o assunto também. Porém, nada que se compare com a produção escrita nas outras áreas específicas da educação musical.

Nas pesquisas realizadas por Fernandes (2000; 2006; 2007) sobre a situação do campo da educação musical nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação no Brasil, foi constatado que a maioria dos trabalhos está focalizada nos processos de ensino-aprendizagem. Na primeira pesquisa, Fernandes (2000) aponta o seguinte quadro: no mestrado em Música, a maioria dos trabalhos está na especialidade “processos formais e não-formais da educação musical” (54%) e o restante foi distribuído pelas outras especialidades não sendo encontrado nenhum trabalho na área de educação musical especial. No mestrado em Educação, a especialidade “processos formais e não-formais da educação musical” ficou com 43% dos trabalhos,

---

<sup>1</sup> O artigo 5º das Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educativas especiais considera tais educandos “os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. (BRASIL, 2001).

demonstrando também aí, o grande interesse dos pesquisadores por essa área de estudos. Com a marca de 3,5%, aparece, no mestrado em Educação, trabalhos na especialidade “educação musical especial”, que apesar de ser uma porcentagem pequena deve ser considerada relevante. Na pesquisa mais recente, Fernandes (2007) aponta que o interesse maior dos pesquisadores continua sendo pela especialidade “processos formais e não-formais da educação musical”, porém, demonstra um aumento do número de trabalhos nas outras especialidades considerando, entretanto, esse aumento insignificante. Nesta pesquisa, Fernandes (2007) continua chamando a atenção para o número insuficiente de dissertações (07) e teses (0) na especialidade (CNPq) de “educação musical especial” e o pouco interesse dos pesquisadores pelo tema; acredita, porém, que “com a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o número de pesquisas em tal especialidade cresça” (p.49).

Na área da Musicoterapia, o assunto da educação musical especial também é pouco focalizado nos encontros e simpósios, pois essa é considerada, pelo meio musicoterapêutico, como sendo uma área da Educação Musical. Fernandes (2000) tem a mesma opinião:

A discussão em torno do assunto – Musicoterapia *versus* Educação Musical Especial – é, atualmente, pouco presente nas mesas dos encontros e congressos. De um lado, encontram-se as discussões, nos encontros, congressos, livros e periódicos da área de Musicoterapia, sobre os processos, meios e mecanismos musicoterápicos. De outro, nos congressos, livros e periódicos de Educação Musical, exclui-se ou pouco se fala da educação musical para portadores de deficiências, incluindo a hiperatividade, chamada de Educação Musical Especial. (...) Que área deve ser responsável pelos estudos da Educação Musical Especial? Acreditamos que é a da Educação Musical, como aponta o CNPq e suas especialidades, devido aos fins e meios de cada área. (p.49).

Definida a área à que pertence, a educação musical especial necessitaria, agora, delimitar sua especificidade e clarificar os objetivos propostos através de suas práticas.

Mais adiante, quando da abordagem do referencial teórico desta pesquisa, veremos que alguns autores consideram que, assim como a Educação, a Educação Musical não dispõe de um corpo teórico próprio e, portanto, nas pesquisas produzidas

nos programas de pós-graduação observamos que elas vão buscar referenciais em outras áreas do conhecimento.

Em relação à Educação Musical Especial, não poderíamos dizer com clareza que referenciais tal área de estudos tem utilizado, tanto pela pouquíssima informação que dispomos a respeito, como pela falta de clareza quanto às especificidades da área, tornando, portanto, algumas questões bastante pertinentes para aprofundamento: de que forma a educação musical especial vem sendo abordada em seus estudos e em suas práticas? Que referenciais utiliza? Que saberes ou competências seriam relevantes para o professor que trabalha em tal área? Existe alguma relação entre a prática dos educadores musicais que trabalham com alunos com deficiências e a musicoterapia?

Levando em conta, então, o que foi exposto até agora, esta pesquisa se torna relevante no sentido de preencher, em parte, uma lacuna na literatura, lacuna que vem se perpetuando há algum tempo. Acreditamos, também, que uma investigação e uma discussão sobre o que acontece em termos de educação musical especial no Brasil trariam para o meio acadêmico uma contribuição no sentido de ampliar a bibliografia (que atualmente está focalizada em relatos de experiências), desvelar concepções e aumentar as referências teóricas sobre o tema. Consideramos que a produção de conhecimentos nessa área de estudos seja importante no sentido de embasar práticas e fornecer informação sobre assunto muito pouco conhecido por parte dos professores de música que, a partir da LDBEN/96, estão sendo desafiados a lidar com alunos com necessidades educativas especiais em suas classes, nas escolas regulares.

Pudemos observar, durante o andamento desta pesquisa, que além da escassez de trabalhos escritos sobre educação musical especial, existe, também, uma ausência de professores de música nas salas de aula das escolas especiais. Consideramos a Educação Musical de extrema importância tanto para alunos com necessidades especiais como

para os alunos em geral. Por isso, deveríamos refletir a respeito do que estaria levando os profissionais e pesquisadores de educação musical a não escolherem a educação musical para alunos com necessidades especiais como área de estudos e como campo de trabalho. De acordo com Penna (2002), há uma significativa ausência de professores de música, também, nas escolas regulares e essa ausência pode ter vários motivos, mas podemos dizer que um deles é que os cursos de licenciatura ainda são poucos e insuficientes para formar um número de docentes que possa suprir a demanda das escolas regulares em todo o Brasil. Outro motivo que foi detectado por Penna (2002) é que as escolas especializadas no ensino da música se apresentam como campo de trabalho muito mais atraente para o professor onde, geralmente, há a valorização social do seu trabalho e onde se sentem protegidos das dificuldades que possam apresentar as escolas regulares. Do mesmo modo, o professor licenciado em música pode dar preferência às aulas particulares onde será melhor remunerado e terá mais liberdade quanto ao encaminhamento pedagógico-musical.

Parece, portanto, haver uma preferência dos professores de música pela prática pedagógica ou atuação profissional em outros espaços em detrimento da atuação nas escolas regulares, ou seja, no espaço curricular do Ensino da Arte que tem, a princípio, um maior alcance social. Nesse quadro, questiona Penna (2002), “até que ponto a educação musical tem encarado o desafio da educação básica e se comprometido com a música nas escolas regulares?” (p.18) e afirma que a educação musical só pode de fato pretender o reconhecimento do seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos se aprofundar cada vez mais o seu compromisso com a educação básica.

Se notamos a ausência do professor de música nas escolas regulares, podemos supor que essa ausência também ocorra, e de maneira mais representativa, nas escolas especiais, levando em conta os preconceitos que envolvem tal espaço de atuação.

Portanto, considerando que o estudo da especialidade “educação musical especial” é de grande importância tanto para as áreas de Educação e a de Educação Musical como para a sociedade como um todo, é urgente um questionamento sobre a falta de produção de conhecimentos específicos em tal área, “demandando a participação da comunidade acadêmica no estudo desse aspecto” (Fernandes, 2000 p.50).

Sabemos que qualquer área de estudos que trata das minorias é desvalorizada como campo de investigação por parte das instituições no Brasil, porém, repudiamos tal mentalidade que se encontra arraigada em nossa sociedade. Defendemos o direito à educação de qualidade para todos, como versa a Constituição Brasileira de 1988, estando incluído no “todos”, os alunos com necessidades especiais e na “educação de qualidade”, o ensino da música em todas as escolas.

## **I.2 Objetivos**

É importante ressaltar, aqui, que o escopo desta pesquisa se limitará à investigação das práticas em educação musical no campo das necessidades educativas especiais como está referenciada no item I, segundo grupo, do artigo 5º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) (v. nota de rodapé, p. 1), portanto, quando nos referirmos aos alunos com necessidades especiais, estaremos nos referindo àqueles que apresentam deficiências motoras, físicas e/ou mentais vinculadas a uma causa orgânica. Não comporta, então, os déficits de atenção ou hiperatividade ou as dislexias, hoje muito encontradas nas salas de aula, nem os que apresentam déficits sensoriais. Também não estão no escopo desta pesquisa os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

### **I.2.1 Objetivos gerais**

Este estudo pretende, de uma maneira geral, investigar a educação musical para alunos com necessidades especiais no Brasil, não só em sua práxis, mas também em suas abordagens teóricas, concepções e fundamentos históricos. Para isso, além da pesquisa empírica através da observação das aulas de música nas escolas especiais, um levantamento e uma análise da bibliografia sobre educação musical especial publicada pelos órgãos mais representativos da área de educação musical e musicoterapia existentes no Brasil tornam-se relevante. A figura do professor de música que atua com alunos especiais é focalizada, através de sua prática e de sua formação, como peça importante no processo de construção de uma base teórica para a educação musical especial, já que é através da sua prática pedagógico-musical que se solidifica a maneira de fazer e de pensar dessa área de estudos e campo de trabalho.

### **I.2.2 Objetivos específicos**

- Realizar um levantamento das escolas públicas especiais do Rio de Janeiro;
- Selecionar as escolas especiais que tenham música no currículo, de acordo com a disponibilidade de cada instituição, para, então, observar e registrar (anotações em diário de campo e filmagem) suas práticas pedagógico-musicais.
- Conhecer a formação do professor de música que trabalha com alunos com necessidades especiais;
- Fazer levantamento da bibliografia sobre o assunto da educação musical especial publicada pela ABEM, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música – ANPPOM, pela Associação Brasileira de

Musicoterapia – ABMT e pela União Brasileira de Musicoterapia – UBAM e análise dos textos que são relatos de experiência em educação musical especial;

- Investigar se há relações entre as práticas em educação musical especial e a musicoterapia;
- Elaborar propostas e recomendações embasadas nas conclusões da pesquisa que possam contribuir para a área de educação musical especial.

### **I.3 Referencial teórico e metodologia**

Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), citando autores como Goergen (1986), Tedesco (1984), entre outros, apontam para a dificuldade da elaboração teórica em trabalhos na área da Educação devido à ausência de um corpo teórico próprio, como citado anteriormente. Isso faz com que a pesquisa educacional recorra a “conhecimentos gerados em outras áreas – como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a História e, mais recentemente, a Antropologia” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998, p. 183). Da mesma forma, a Educação Musical também vai buscar seus referenciais em outras áreas do conhecimento, que, geralmente, coincidem com as áreas buscadas pela Educação. Fernandes (2007) afirma que o fenômeno educacional musical é muito complexo, sendo “um campo onde múltiplas disciplinas se encontram”, ainda sofrendo com a “ausência de técnicas de pesquisa adequadas, escassez de teorias próprias e falta de recursos” (p.42).

Esta pesquisa inscreve-se na área da Educação, mais precisamente na área da Educação Musical, porém traz uma especificidade como complicador adicional, que é o fato de tratar da educação musical para pessoas com deficiência, a chamada “educação musical especial”, demonstrando, portanto, a necessidade de transitar por outras áreas

do conhecimento além das que já foram citadas. Buscamos, então, contribuições dos autores da área de Educação Especial e da área de Educação quando da abordagem histórica, da inclusão da arte e da música no ensino das pessoas com deficiência no Brasil e da Psicologia Social quando fazemos referência às questões da interação entre sociedade e deficiência. Coll, Marchesi e Palácios (2004), serviram de referência ao buscarmos definições para as patologias que os alunos com necessidades especiais, sujeitos desta pesquisa, apresentavam. Temmerman (1991), com sua fundamentação filosófica da Educação Musical, foi de extrema importância para a leitura crítica da bibliografia encontrada sobre educação musical especial.

Trata-se, então, de pesquisa descritiva, transdisciplinar, já que transita por várias áreas do conhecimento, e sua abordagem é qualitativa, onde as etapas foram sendo construídas à medida que novas demandas e desafios se impuseram.

A pesquisa de campo foi feita em escolas especiais no Município do Rio de Janeiro, que após o mapeamento foram selecionadas aquelas onde a música é parte integrante das atividades regulares. Porém, nem todas as escolas selecionadas se disponibilizaram a cooperar com a pesquisa (mais adiante, onde abordaremos o assunto da pesquisa de campo, aprofundaremos essa questão). A população foi composta pelos alunos e professores de música das escolas selecionadas e outros professores de música que atuam com alunos especiais, contatados através da internet, que concordaram em colaborar respondendo ao questionário enviado por e-mail.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas abertas para os professores, observação e filmagem das aulas de música, nas escolas selecionadas. Consideramos importante ressaltar aqui que a filmagem teve o objetivo de, apenas, complementar a coleta de dados feita através da observação das



aulas e, portanto, não tivemos a intenção de utilizar tal técnica como instrumento de análise mais profunda.

#### **I. 4 Estrutura do trabalho**

Iniciamos o trabalho abordando o problema da falta de bibliografia sobre o assunto da educação musical especial e apontamos esta lacuna como uma das justificativas para a sua realização. Ainda na introdução, situamos o problema da falta de profissional qualificado, na área de música, para atender a demanda da nova LDBEN/96 no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes das escolas regulares e chamamos a atenção para a falta de interesse dos pesquisadores pela área de educação musical especial como área de estudos. Os objetivos gerais e os objetivos específicos traçados, assim como o referencial teórico e a metodologia que utilizamos para a realização da pesquisa também foram apresentados na Introdução.

No capítulo 1 fazemos uma breve revisão da história de como as pessoas com deficiência vem interagindo com a sociedade ao longo dos tempos para uma melhor compreensão da inter-relação sociedade/deficiência como ela se dá nos dias de hoje e de como uma identidade estigmatizada, tida como “especial”, característica das pessoas com deficiência, foi sendo construída. Ainda no capítulo 1, abordamos as leis brasileiras que foram criadas especificamente para defender os direitos da pessoa com deficiência.

No capítulo 2, apresentamos uma parte da história da educação especial no Brasil, com suas políticas, chamando a atenção para as concepções atuais vigentes.

No capítulo 3 abordamos historicamente a inclusão da arte e da música como elementos de ensino na Educação Especial e, através da leitura crítica da literatura sobre

educação musical especial publicada pela ABEM, pela ANPPOM, pela UBAM e pela ABMT, desvelamos as concepções da área de educação musical especial, atribuídas pelos autores.

No capítulo 4, partindo do que foi exposto ao longo da dissertação e complementando com a experiência desta pesquisadora nas duas áreas de atuação, a educação musical especial e a musicoterapia, apresentamos as definições, delimitações e apontamos algumas relações entre as duas áreas. As figuras do professor de música que atua com alunos especiais e do musicoterapeuta foram focalizadas levando em conta sua formação e sua prática, chamando a atenção para a importância de tê-los como formadores de bases teóricas e de concepções para as áreas em questão.

No último capítulo, o 5, tratamos do que foi observado no campo, das dificuldades encontradas e dos resultados, às vezes, um pouco desanimadores.

Nas considerações finais e recomendações, retomamos alguns pontos discutidos ao longo do trabalho, trazemos considerações sobre o que foi visto no campo e fazemos algumas recomendações que ficarão como sugestões para continuidade e aprofundamento da discussão das questões e para pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 1 - ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA DEFICIÊNCIA**

### **1. 1 A construção de uma identidade estigmatizada: breve revisão histórica**

Partindo do pré-suposto que a visão sobre deficiência é social e historicamente construída (Corrêa, 2003), consideramos relevante uma revisão de como as pessoas com deficiência têm sido tratadas pela sociedade ao longo dos tempos para entendermos a forma como essa inter-relação, deficiente/sociedade, se dá nos dias de hoje e como uma identidade estigmatizada, tida como “especial”, foi sendo construída.

Na Antiguidade, no início da era cristã, os romanos tinham por prática asfixiar os recém-nascidos mal formados ou afogar as crianças que fossem consideradas débeis ou anormais. Era comum, também, abandoná-las em cestas às margens do rio Tibre. Escravos e pessoas pobres, que viviam de esmolas, ficavam a espera dessas crianças para criá-las e, mais tarde utilizá-las como meio de sustento, através de esmolas significativas (Corrêa, 2003).

Na Grécia Antiga, com a predominante dedicação à guerra, o culto ao corpo, à perfeição e aos ideais atléticos, qualquer criança que apresentasse manifestações que atentassem contra o ideal prevalecente era eliminada. Praticava-se, assim, de acordo com Bianchetti & Freire (1998) “uma eugenia radical, na fonte” (p.29). De acordo com os autores, é na Grécia Antiga que aparecem os paradigmas, modelos que atravessarão os séculos e influenciarão decisivamente a cosmovisão da sociedade cristã ocidental .

Na idade média, com o cristianismo, o deficiente passou a ter alma, ser filho de Deus e por isso não podia ser eliminado ou abandonado, práticas inaceitáveis à moral cristã. Todas as doenças mais graves - as incapacidades físicas e as más formações congênitas - devido à ignorância em relação ao assunto, eram consideradas sinais da ira celeste ou castigo de Deus (Corrêa, 2003).

Com a ética cristã, o deficiente ganhou abrigo, alimento e proteção, mas ao mesmo tempo, passou a merecer castigo quando incorria em condutas consideradas imorais. Muitos chegavam a admitir que o deficiente fosse possuído pelo demônio, o que permitia a prática do exorcismo com flagelação para expulsá-lo. De acordo com Corrêa (2003),

em nível teológico, esta conduta significou o dilema entre a caridade e o castigo. A solução que parte do clero deu a esse problema foi atenuar-se o castigo, transformando-o em confinamento, pois mesmo que esse procedimento gerasse desconforto e promiscuidade, atendia aos requisitos cristãos da época. Assim, segregar significava fazer caridade, pois garantia o teto e a alimentação do deficiente (p.15).

Essa concepção de relacionar diferença com pecado talvez nos mostre uma das formas de compreender a segregação e a estigmatização, da maneira como ela acontece nos dias de hoje com milhares de diferentes.

De acordo com Bianchetti & Freire (1998) “isso tudo deve ser entendido como um fenômeno histórico e geograficamente localizado” (p.33) e se não nos situarmos dessa maneira, sucumbiremos a julgamentos morais e moralizadores. Continuando, os autores colocam:

assim, uma análise mais abrangente deve nos ajudar a entender que a queima de alguém que trouxesse no seu corpo alguma diferença considerada não-normal, ou se comportasse de forma considerada não-adequada – fato que imediatamente era associado a um suposto consórcio com o demônio -, não era, num primeiro momento, praticada por maldade ou por sadismo. O raciocínio maniqueísta que presidia tais episódios era que o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de impingir-lhe uma derrota, era arrancar-lhe a posse. É isso que nos ajuda a compreender por que nos autos da inquisição e nas justificativas da Igreja Católica não se encontram afirmações de que ela tenha queimado pessoas. A expressão que aparece é a de que a igreja procedeu a uma ‘purificação pelas chamas’ (p.33).

A visão médica da deficiência começou a existir a partir do século XVI com os médicos Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576) que defendiam a idéia de que os portadores de deficiência mental eram um problema para a área da medicina e que as deficiências aconteciam por uma fatalidade hereditária ou congênita. Segundo eles, caberia aos médicos e não ao clero, a decisão sobre a vida e o destino dessas pessoas

(Corrêa, 2003). Passando a chamá-los de cretinos, de idiotas ou amentes, não acreditavam, porém, que pudessem ser educados ou recuperados.

Cem anos depois, no século XVII, em Londres, Willis (1621-1675) ao descrever, pela primeira vez, a anatomia do cérebro humano e afirmar que a idiotia e outras deficiências eram produtos de alterações na estrutura do cérebro, deu início a uma mudança na visão sobre o assunto e a abordagem que antes era ética e humanitária, até mesmo fanático-religiosa, deu lugar a uma abordagem mais científica (Corrêa, 2003).

Esse novo momento histórico, que se delinearia a partir do século XVIII, traria consigo o desenvolvimento de uma ciência e de tecnologias que garantiriam ao homem o domínio sobre a natureza e que se diferenciaria radicalmente da situação anterior, quando homens e mulheres viviam seu dia-a-dia envolvidos com a produção de sua subsistência. Bianchetti & Freire (1998) comentam que, “vai ficando claro na práxis dos homens e das mulheres que o teocentrismo vai cedendo espaço para o antropocentrismo” (p.35). Mas, segundo os autores, uma visão extremamente mecanicista do universo faz aparecer uma nova linguagem, onde são utilizadas metáforas para denominar as partes do corpo humano como bomba para o coração, filtro para os rins e fole para o pulmão, e mais recentemente, o cérebro, que passa a ser visto como o protótipo do computador e,

dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina. Ou seja, se na Idade Média a diferença estava associada a pecado, agora passa a ser relacionada à disfuncionalidade (Bianchetti & Freire, 1998, p.36).

A visão médico-mecanicista da deficiência vai perdurar, em vários segmentos da sociedade, até os dias atuais, caracterizando uma abordagem na qual a deficiência é vista no lugar da pessoa. Com o avanço da ciência e da tecnologia que se verificou a partir do século XX, poderíamos supor que estariam dadas as condições para a

superação das diferenças tanto sociais quanto físicas de todos os homens e mulheres. Porém, na visão de Bianchetti & Freire (1998), “essas conquistas continuam permeadas pela lógica do capital, caracterizada pela produção coletiva e pela apropriação individual de uma classe” (p.39).

Uma abordagem social da deficiência, na qual há o entendimento de que a sociedade é co-responsável pelo processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência, é bem recente em nossa sociedade. Esta abordagem tem trazido alguma luz para o entendimento dos processos de inter-relações entre as pessoas com deficiência e todos os outros elementos que constituem o grupo social.

De acordo com Saeta (1999),

temos na audiência social importante variável para o estudo da pessoa reconhecida como desviante, cujo *status* diferenciado é adquirido nas relações sociais, uma vez que é o grupo social que trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por alguns de seus integrantes (p.52).

Portanto, são as expectativas ligadas às exigências do meio que determinarão as diferenças entre as pessoas deficientes e as não-deficientes, lembrando que essas expectativas são de caráter econômico, social e ambiental. Se entendemos “desvantagem” como se referindo à expressão social da deficiência, o olhar passa a ter o foco naquilo que se destaca como imperfeição, deixando, em consequência, de se ver o indivíduo como um todo. Ao entrarmos em contato com o diferente, desestabilizamos, e a necessidade de manter o equilíbrio nos faz lidar com a pessoa com deficiência de maneira a generalizar sua deficiência, ultrapassando os limites de sua incapacidade específica.

Saeta (1999) traz um exemplo interessante da realidade cotidiana da pessoa com deficiência que vem reforçar a idéia de visão generalizada da deficiência.

Um paraplégico entra numa loja de roupas, sendo levado por um acompanhante que lhe empurra a cadeira e sem se dar conta, o vendedor se dirige ao acompanhante, oferece ajuda e sugestões para a compra. Mesmo que o produto a ser adquirido seja para o indivíduo portador de deficiência, as perguntas do vendedor serão dirigidas para o

acompanhante, negando a capacidade de decisão do comprador deficiente. Esta cena, vivida por alguns portadores de deficiência – evidencia um olhar que privilegia a deficiência, e desconsidera a pessoa, generalizando sua incapacidade, ou seja, além de não andar, este indivíduo é percebido como alguém que não ouve, não fala, não tem opinião, etc. (p.53).

E completa dizendo que “uma gama de inter-relações veladas propiciará o desenvolvimento de um convívio social insatisfatório e desigual, levando o indivíduo portador de deficiência à construção de uma identidade tida como ‘especial’” (Saeta, 1999, p.54, grifo da autora).

Como bem coloca Goffman (1988),

(...) o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo até de uma espécie menos desejável. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um **estigma** (p.12, grifo nosso).

Um indivíduo, então, que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se impõe à atenção e afasta aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Além disso, a diferença ao se fazer presente entre os indivíduos que compõem a sociedade, afasta deles, também, os direitos universais, principalmente o direito de ser pessoa: ter autonomia, ter liberdade de escolha e ter participação ativa na vida (com os limites e potencialidades).

A associação da deficiência à incapacidade ainda é consensual em nossa sociedade e representa um enorme preconceito que acaba por dificultar qualquer iniciativa em favor da inclusão das pessoas com deficiência. Desde a última década, esse preconceito vem sendo combatido, mesmo que timidamente, num movimento conjunto dos grupos que atuam em prol das pessoas com deficiência e das próprias que, às duras penas, tentam provar sua capacidade. Porém, mesmo com todo esse movimento em prol das pessoas com deficiência, ainda somos surpreendidos por atitudes preconceituosas e cenas constrangedoras no nosso dia a dia. Fazendo uma revisão rápida do exposto acima sobre a história deficiente/sociedade e traçando um paralelo

com os dias atuais, veremos que o que ocorria na Antiguidade ainda ocorre hoje. Abandonadas à margem do Rio Tibre, os bebês com deficiência eram recolhidos por pessoas de má fé que tinham na exploração e exposição de suas deficiências seu meio de subsistência. Hoje, quantas vezes encontramos, num sinal de trânsito ou num ônibus, uma pessoa com deficiência sendo conduzida por um acompanhante que, da mesma forma como na antiguidade, explora e expõe suas deficiências para pedir esmolas e assim garantir o sustento do seu dia a dia?

Chegamos, assim, ao século XXI vislumbrando um quadro que, em absoluto, nos sugere que tenha havido uma melhora realmente significativa, na forma de conceber e tratar as pessoas com deficiência, os chamados “indivíduos excepcionais” pela sociedade, apesar de estarmos vivendo, atualmente, o paradigma da “inclusão”. Em sua grande maioria, tais pessoas continuam à margem da sociedade e ignoradas em sua capacidade.

## **1. 2 A Política relativa às pessoas com deficiência ao longo dos tempos**

De acordo com Jannuzzi (2004, p.8), a primeira constituição brasileira, a Constituição Política do Império, de 25 de março de 1824, trazia em seu artigo 8º, item 1º, o seguinte: “suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral” privando, portanto, as pessoas com deficiência de exercerem seus direitos de cidadão. Ainda segundo a autora, a sociedade naquela época costumava se proteger juridicamente do adulto deficiente.

Somente a partir da segunda metade do século XX, com a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em 1948, é que as pessoas com deficiência tem sido foco de interesse no que diz respeito à criação de leis específicas que lhes garantam direitos básicos de cidadania tais como os políticos, civis, econômicos, sociais e culturais.



Apesar de não ser Lei, a “Declaração” é um texto de referência ética que tem norteado grande parte das decisões tomadas pela comunidade internacional (Corrêa, 2003).

Na década de 70 foram aprovados, pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, os direitos do deficiente mental (1971) e os direitos das pessoas portadoras de deficiências (1975). Com o crescente interesse no debate sobre o assunto e o aumento da mobilização da sociedade, o ano de 1981 foi proclamado como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” – AIPD, que, de acordo com a literatura, foi o início de uma década destinada a estimular o cumprimento dos direitos dessas pessoas à educação, à saúde e ao trabalho. Com o AIPD, surge uma consciência maior por parte das pessoas com deficiência no sentido de unirem suas forças em todo o mundo e expandir suas atuações num movimento organizado que deve lutar ativamente pela conquista de seus direitos e cobrar do Estado o cumprimento de suas responsabilidades.

Não obstante, na década de 90, ainda se fizeram necessárias novas recomendações internacionais, como a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) com o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos; “Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência” (1993); “Declaração de Salamanca” (1994) que defende a inclusão, nas escolas, de todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais; “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (1999) com objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (Corrêa, 2003).

O Brasil, como país membro da ONU e da Organização dos Estados Americanos - OEA e tendo que aderir a essas recomendações, vem tentando através de forma legal

minimizar a situação difícil em que se encontram as pessoas com deficiência no país. Na esfera federal, estadual e municipal, as leis têm se apresentado com artigos específicos sobre essas pessoas. Além da Lei Federal nº 7.853/89, regulamentada através de decreto em 99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e tem como objetivo assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de necessidades especiais – PPNE, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), que tem por objetivo atender, promover e defender os direitos das crianças e dos adolescentes, também assegura os direitos das PPNE através de seus artigos (Corrêa, 2003).

Apesar da nomenclatura “pessoas portadoras de necessidades especiais” ser utilizada nos documentos oficiais mais recentes, consideramos esta utilização inadequada, pois refere-se a algo que uma pessoa possa portar ou esteja portando em caráter temporário. Como não é o caso, a utilização da nomenclatura “pessoa com deficiência” torna-se mais adequada, assim como “alunos com necessidades educacionais especiais”, quando o contexto fizer referência ao escolar. Louro et al (2006) parece ser da mesma opinião:

(...) inclusive a terminologia adotada atualmente para se referir a essas pessoas é: PESSOA COM DEFICIÊNCIA, justamente por considerar que a pessoa TEM uma deficiência e não É um deficiente ou PORTA uma deficiência, pois, em princípio, só portamos algo que podemos deixar de portar, porque portar é sinônimo de carregar. Uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela TEM uma deficiência (p.25, grifo da autora).

Várias leis específicas, na esfera do trabalho, também foram criadas para tentar, mais uma vez, “proteger” os direitos das pessoas com deficiência. Na esfera da educação as mais recentes são a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, elaborada em 1993, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica elaborada em 2001, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN/96), onde capítulo específico trata da educação especial, as quais serão focalizadas mais adiante nesta dissertação.

Entendemos que as leis específicas criadas para essa categoria de pessoas se fazem necessárias enquanto instrumento legal de luta, mas entendemos, também, que essas leis, voltadas para as minorias marginalizadas, podem fortalecer o discurso demagógico do Estado, sensibilizando e convencendo parte da sociedade de que o Estado realmente se empenha em resolver os problemas sociais.

De acordo com a literatura, num contingente de aproximadamente cento e sessenta milhões de brasileiros, conforme estimativas da ONU, dez por cento pode ser considerado como possuindo algum tipo de deficiência, e o atendimento a esses dezesseis milhões não chega a dez por cento. Ou seja, aproximadamente quatorze milhões e quatrocentas mil pessoas com deficiência que, em sua maioria, apesar de todas as leis criadas em seu benefício, permanecem à margem da sociedade, totalmente desconsideradas quanto aos seus direitos básicos de cidadania de ir e vir, de educação adequada, saúde pública, emprego e salário dignos e, conseqüentemente, espaço no mercado de trabalho competitivo.

## **CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

### **2.1 Da segregação ao “Paradigma da Inclusão”**

A educação especial é uma modalidade de educação que se inseriu na política educacional brasileira, no contexto da “educação para todos”, na década de 90. Antes disso, no final dos anos 50 e início dos 60, sua inserção se dava timidamente através das Campanhas do Governo Federal, política de cunho expressivamente assistencialista e com caráter terapêutico, num contexto de “educação dos excepcionais” ou “educação de deficientes” (Corrêa, 2003). É recente em nossa sociedade, portanto, a preocupação com a educação dos indivíduos com necessidades especiais com sentido menos assistencialista e como um direito de cidadania. Fez-se necessária uma mudança de valores, de crenças, de idéias e a transferência do foco exclusivamente médico para uma visão mais pedagógica da deficiência.

Numa revisão breve da história da Educação Especial no Brasil, podemos observar que ela teve início com algumas iniciativas individuais, com algum apoio do governo, num momento em que a elite intelectual brasileira, que mantinha contatos com intelectuais franceses, estava preocupada em “eivar o Brasil ao nível do século” (Jannuzzi, 2004, p.20).

Na Europa, o final do século XIX, sob a influência da valorização do conhecimento científico, pode ser considerado um período fértil de realizações no campo da educação. A preocupação com a educação do deficiente mental começou na França com os trabalhos de Itard (1774-1838), ainda em 1800, que tentara educar o

selvagem de Aveyron baseado na metodologia sensualista<sup>2</sup>. Edouard Seguin (1812–1880) e Maria Montessori (1866–1912) também são considerados pioneiros no trabalho de educar as crianças com deficiência mental acreditando que mesmo o caso clínico mais grave, este poderia ser retificado através de um ensino especializado. Ambos vieram a influenciar, muito mais tarde, as abordagens da educação especial no Brasil (Loureiro, 2006).

O Brasil e principalmente o Rio de Janeiro, município da Côrte brasileira, sob influência dos ares europeus, se empenhava em alcançar algum desenvolvimento na área da educação, que até então poderia ser considerado nulo (Kassar, 2004; Jannuzzi, 2004). A fundação de duas importantes instituições públicas para atendimento às pessoas com deficiência foi justamente nesse período: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES), em 1856, ambos no Rio de Janeiro. Vale ressaltar que essas duas Instituições só atendiam deficientes sensoriais (as instituições que atendiam pessoas com deficiências físicas, mentais e múltiplas só surgiram depois, como veremos mais adiante).

Contudo, segundo Kassar (2004),

a implantação desses dois institutos pode ser considerada um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiências, pois nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial (p.21).

Mazzotta (2005), corroborando a opinião de Kassar (2004), considera as iniciativas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência durante século XIX como “iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências” (p.27).

---

<sup>2</sup> O sensualismo de Condillac (1715-1780) é uma teoria mecanicista pela qual a vida mental funciona a partir das sensações, da percepção e depende das operações dos sentidos (Lourenço Filho, 1930 apud Jannuzzi, 2004, p.20).

A Constituição Brasileira (1824) vigente àquela época registra apenas o compromisso com a gratuidade da instrução primária “a todos os cidadãos” que, segundo Kassar (2004), não incluía nesse grupo nem a massa de trabalhadores, em sua maioria, escrava, nem as pessoas com deficiência. Já a Constituição Brasileira de 1891, a primeira da República, vai apresentar a educação como incumbência do Congresso Nacional, porém, Kassar (2004) aponta para a “diminuta presença do Estado em relação às responsabilidades educacionais” nesta Legislação (p.22).

No início do século XX, os trabalhos científicos e técnicos que começaram a ser publicados são apontados por Mazzotta (2005) como “importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação dos portadores de deficiência” (p.30). Quanto aos estabelecimentos de ensino regular que atendiam alunos com deficiência em classes especiais o autor coloca que,

na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (Mazzotta, 2005, p.31).

No mesmo período, onze instituições especializadas atendiam deficientes mentais e outros tipos de deficiência, sendo dessas onze, sete particulares (Mazzotta, 2005). Notamos, então, que dentre as instituições especializadas no atendimento aos alunos com deficiência, a maioria era particular.

O Instituto Pestalozzi criado em 1926, no Rio Grande do Sul, foi, segundo a literatura, a primeira instituição particular especializada no atendimento aos deficientes mentais no Brasil e atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas, como as atuais instituições de caráter filantrópico. Para Mazzotta (2005), esta instituição introduziu no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares européias” (p. 42), decorrente da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais

pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental. Ainda segundo Mazzotta (2005), este instituto “foi precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul” (p. 42).

Já o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais foi criado por decreto em 1935 e, como comenta Mazzotta (2005), “tornou-se uma realidade graças ao trabalho incessante e relevante da *Professora Helena Antipoff*, que, em 1932, com a colaboração de suas alunas (...) fundara a Sociedade Pestalozzi” (p.43, grifo do autor). O Instituto, criado como órgão oficial da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, mantinha professores pagos pelo governo para atender “crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta” (p.43) e sua orientação técnica era assegurada pela Sociedade Pestalozzi.

No Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) foi fundada em 1945, assentada em bases psicopedagógicas propostas por Helena Antipoff (Santos, 1955; Mazzotta, 2005) e serve, até os dias atuais, como referência no campo das instituições especializadas. Funcionava em regime de residência, semi-residência, externato e ambulatório, e mantinha convênios com vários órgãos públicos no âmbito Federal, Estadual e Municipal. Foi pioneira na instalação de oficinas pedagógicas bem como na orientação pré-profissionalizante direcionada a deficientes mentais e, a despeito de ser uma entidade de cunho assistencialista, desenvolvia também trabalho educacional escolar (Mazzotta, 2005). A SPB foi, também, pioneira em oferecer cursos de especialização para professores que desejassem trabalhar com crianças com deficiências.

Outra instituição de caráter filantrópico que se tornou referência no atendimento aos deficientes mentais é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esta instituição foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro, seguida pela fundação de várias

outras pelo Brasil afora, hoje contando com mais de mil entidades associadas numa Federação Nacional (Mazzotta, 2005).

No atendimento especializado aos deficientes físicos com propósitos educacionais, o Pavilhão Fernandinho na Santa Casa da Misericórdia em São Paulo foi pioneiro. De acordo com Mazzotta (2005), “foi possível encontrar registros indicando o movimento escolar no período de 01/08/1931 a 10/12/1932” (p.38). Além desta instituição, consideramos relevante citar o Lar-Escola São Francisco, instituição particular, fundada em 1943 em São Paulo e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), particular, fundada em 1950 também em São Paulo e considerada por Mazzotta (2005) como “mantenedora de um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil” (p.40). O autor não deixa claro, porém, se havia atendimento educacional em tal instituição, apenas faz referência ao fato de que a partir de 1966, através de convênios com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atenderia os alunos de duas escolas estaduais que contam com classes especiais e que, em 1979, tais convênios foram alterados, passando os serviços especializados, como fisioterapia e terapia ocupacional, prestados pela AACD a terem um “caráter de suporte ou suplementação da educação escolar” (Mazzotta, 2005, p.41). Ainda de acordo com Mazzotta (2005), atualmente a AACD “mantém um setor escolar que complementa o atendimento de pacientes da reabilitação que se encontram em idade escolar” (p.42).

Como pudemos observar, a educação das pessoas com deficiências teve início nas instituições especializadas, numa concepção médico-pedagógica. Sendo tais instituições, em sua maioria, particulares, poderíamos supor que apenas uma pequena parcela dessas pessoas era atendida em suas necessidades educativas. Somente a partir da década de 50, como exposto anteriormente, o atendimento educacional das pessoas com deficiência passou a ser assumido explicitamente pelo governo federal, com a



criação das Campanhas: 1) Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro em 1957, 2) Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958 e 3) Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960 (Mazzotta, 2005). De acordo com Corrêa (2004), “a reabilitação, que se caracterizava pela prestação de serviços especializados, desenvolvia-se através de equipe multiprofissional, que realizava *também* atividades educacionais” (p.43, grifo nosso). Dessa maneira, fica claro o caráter assistencialista e reabilitativo das Campanhas do Governo Federal para o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, foram extintas as Campanhas anteriores. O CENESP foi criado por Decreto, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Mazzotta, 2005, p.55). Em 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) e com isso, a Educação Especial teve sua coordenação transferida do Rio de Janeiro para Brasília o que acarretou, segundo Mazzotta (2005), o rompimento da “hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial” (p.59).

Em 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a SESPE e as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), onde o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) foi incluído, por decreto, como órgão com competências específicas (Mazzotta, 2005, p.59).

Outra reorganização dos Ministérios se deu no final de 1992 e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) reapareceu com outra sigla e como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Para Mazzotta (2005) “fica patenteada uma oscilação muito importante, no breve espaço de dois anos (1990 – 1992), quanto à

posição do órgão específico de educação especial na estrutura administrativa do MEC” (p.61).

A partir da década de 90, então, o MEC começa a considerar a educação especial vinculada ao contexto da “educação para todos”, como exposto anteriormente, e em 1993 a SEESP elabora, de acordo com Mazzotta (2005), um dos mais importantes documentos oficiais estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). O autor, porém, aponta algumas questões referentes ao texto de tal documento: “nesta ‘Apresentação’ da PNEE, é apropriado apontar que a definição dada não se refere nem se restringe ao campo educacional, podendo, portanto, chocar-se ou confundir-se, no todo ou em parte, com outras políticas sociais” e mais adiante coloca que “o destinatário desta PNEE é apontado como sendo o *portador de necessidades especiais* e não, propriamente o alunado que apresenta *necessidades educacionais especiais*” (p.116, grifos do autor). Dessa forma fica ignorado que são os serviços educacionais especiais que a Educação Especial tem a responsabilidade direta de cumprir.

Ainda segundo Mazzotta (2005),

em que pese o louvável esforço dos atuais responsáveis pela Educação Especial no MEC, observam-se nesta Política, importantes indicadores da *manutenção das principais posições filosóficas e políticas desta área no Brasil*, refletida na viscosidade com relação ao passado, mesmo na busca de novos caminhos” (p.119, grifo do autor).

E ainda, de acordo com o autor acima, a PNEE “revela uma ‘visão reducionista’ que restringe o trabalho educacional aos procedimentos didáticos, esquecendo-se dos demais aspectos envolvidos na organização do ensino” (p.119).

Mazzotta (2005) destaca ainda que, em diversas partes do texto da PNEE, fica subentendida a identificação da educação especial com psicopedagogia, dando-lhe um sentido clínico e não pedagógico. Segundo o autor, atenção especial deverá ser dada a este ponto a fim de que prevaleça o caráter educacional, pedagógico da educação especial e não o “psicopedagógico”.

Por um longo período da história da educação especial ela foi considerada como aquela da normalização<sup>3</sup>, ou seja, aquela que acredita que, com a ação da escola, o aluno com deficiência pode ser curado ou transformado, trazendo-o ao máximo para a “normalidade” (grifo nosso). Mas desde a última década até hoje a história da educação especial é tida como a da inclusão – aquela que tem como paradigma dominante a promessa integradora da escola inclusiva, escola que se adapta e se transforma para acolher todos os alunos, sem discriminação.

A idéia de incluir os alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular torna-se uma prática recomendada e freqüente a partir da Declaração de Salamanca, já citada neste trabalho. Tal Declaração é um documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais ocorrida em 1994, cujo propósito foi discutir os princípios, políticas e práticas em Educação Especial.

O discurso da escola inclusiva passa pelo compromisso com a “educação para todos”, ou seja, educação que respeita as distintas peculiaridades sociais e individuais, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com deficiências. No Brasil, “o movimento em favor da educação para todos caracteriza-se pela *luta pelo ensino público e gratuito* e pela busca em garantir-se o *direito à educação a todos os indivíduos* como um direito à cidadania” (Oliveira, 2004, p. 73, grifos da autora). Porém, a mudança apenas do discurso não é suficiente para que vejamos na prática alguma evolução em relação à aceitação do diferente no convívio escolar, e segundo Oliveira (2004),

a complexidade da educação inclusiva tem provocado reações diversas entre os educadores especiais, porque está implícita uma mudança radical nas estruturas concretas do sistema educacional e no imaginário social. Ela propõe ruptura com o modelo institucional, com as práticas pedagógicas vigentes e com o imaginário social de

---

<sup>3</sup> Conceito que começou a ser utilizado entre as décadas de 50 e 60 para referir-se à educação, colocação e tratamento do portador de deficiência (Loureiro, 2006).

‘incapacidade’, existente em torno das pessoas com necessidades educacionais especiais. Há uma ‘Revolução copernicana’, transferindo-se o foco vigente de abordagem das relações entre o indivíduo com necessidades especiais e a escola: do indivíduo para as instituições, da incapacidade para as potencialidades individuais, do indivíduo para a sociedade (p.81, grifos da autora).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), o capítulo V trata especificamente da Educação Especial em seus artigos 58, 59 e 60 e diz que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, tendo início na faixa etária de zero a seis anos e que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado. Os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos educandos além de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Prevê, também, a ampliação do atendimento aos alunos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, mas não descarta o apoio financeiro e técnico às instituições particulares especializadas.

Mais recentemente, em 2001, foi homologada a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tornando-se sua implementação obrigatória a partir de 2002. Corrêa (2003) ressalta a importância deste documento por considerar a Educação Especial como “parte do Sistema Geral de Educação, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino” (p.79). O objetivo geral de tais Diretrizes é “traçar os caminhos e estabelecer os meios legais para garantir a inclusão dos alunos especiais em toda a Educação Básica” (Corrêa, 2003, p.79).

Quanto às escolas especiais, as dúvidas sobre sua regulação e sobre sua permanência ou sua exclusão do sistema geral de ensino são, pelo menos em parte, esclarecidas por tais Diretrizes através dos artigos que se seguem:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional (Brasil, 2001, p.3).

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva (Brasil, 2001, p.6).

Outro artigo do mesmo documento que consideramos importante ressaltar neste trabalho é o que diz respeito às possíveis parcerias entre escolas e universidades. Com objetivo de intercambiar conhecimentos e realizar pesquisas na área da educação especial, o artigo ressalta a importância de se conhecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e conseqüentemente aperfeiçoá-lo:

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo (Brasil, 2001, p.3).

Em nosso entendimento, as políticas públicas relativas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência evoluíram bastante nos últimos anos. Porém, ainda necessitam de vários ajustes no sentido de clarificar melhor como deve ser feita, na prática, a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular. Ou seja, para qual fatia desses alunos estão destinadas as classes especiais, nas escolas regulares, e quais alunos deveriam ser atendidos nas escolas especiais e também pelas instituições particulares especializadas, às quais são destinados, pelo MEC, apoios técnico e financeiro. Inclusão, em nosso entendimento, vai além da mistura de todos os tipos de alunos nas classes regulares, onde, muitas vezes, é desprezada as peculiaridades de cada um e onde a maioria dos professores se sente despreparada para realizar um trabalho inclusivo de qualidade.

## **CAPÍTULO 3 - A ARTE E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

### **3.1 História e políticas**

O estudo dos benefícios do uso da música nos hospitais, instituições e na educação tiveram início na Europa e Estados Unidos no princípio do século XIX com pesquisas no campo da psiquiatria. Com o crescimento do movimento de desinstitucionalização, os indivíduos que apresentavam deficiência mental e/ou física foram sendo removidos dos asilos e hospitais e uma nova linha de pesquisa foi se desenvolvendo até dar origem ao que chamamos, hoje, de educação especial. Seguin, já citado neste trabalho, um dos responsáveis pela criação da American Association on Mental Retardation (AAMR), incluía a música em seu programa educacional e devido à sua influência, várias instituições e escolas particulares passaram a utilizar o piano e instrumentos de percussão para incrementar as técnicas tradicionais de ensino para as crianças com essa patologia. (Loureiro, 2006).

A inserção da arte na educação especial no Brasil teve início a partir das idéias da educadora Helena Antipoff, no início da década de quarenta. As Sociedades Pestalozzi do Brasil foram pioneiras no trabalho de artes e de música com alunos com necessidades especiais e as experiências realizadas em tais instituições serviram como referências multiplicadoras a outras instituições (BRASIL, 2002).

Um dos primeiros relatórios evidentes do ensino da música para alunos com necessidades especiais nessas instituições foi escrito em 1955 dando conta das atividades musicais realizadas nas oficinas pedagógicas desde 1947 no setor de Música daquela instituição. Trata-se do artigo “Resumo das Atividades Musicais realizadas nas Classes Especiais e nas Oficinas Pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil” escrito

pela orientadora da educação musical da SPB Lola Guterman, publicado no Boletim n° 27 da SPB em 1955, que está em anexo nesta dissertação. É interessante notar, em tal artigo, a importância que era dada à atividade musical desenvolvida com os alunos e como a música era vista como parte essencial na educação deles.

Em 1948, no Rio de Janeiro, o artista plástico Augusto Rodrigues e a professora de artes Lúcia Valentim criaram a Escolinha de Arte do Brasil que deu origem ao Movimento Escolinhas de Arte, movimento este difundido no restante do país. A inserção dos alunos com necessidades especiais, nessas escolinhas de arte, teve no trabalho da arte-educadora Noêmia de Araújo Varela sua grande referência (BRASIL, 2002).

Em 1949, a professora Liddy Chiaffarelli Mignone, que já desenvolvia no Conservatório Brasileiro de Música um trabalho de iniciação musical para crianças desde 1937, se junta a Augusto Rodrigues na Escolinha de Arte do Brasil para realizar a “Semana da Criança” onde aconteceram vários debates públicos sobre “A Criança e a Interpolação das Artes” (Paz, 2000). Liddy Mignone, com conhecimentos na área de psicologia, logo se interessou pelas crianças com deficiências e foi pioneira no recebimento destas crianças em escola especializada no ensino de música, o Conservatório Brasileiro de Música. De acordo com Paz (2000), Liddy Mignone “não excluía criança alguma, fosse ou não afinada, tivesse senso rítmico ou fosse arrítmica. A Iniciação Musical era um direito de todos e responsável pelo crescimento do aluno” (p.62). Interessada no intercâmbio de idéias, a professora Liddy Mignone promovia encontros como o Festival Anual de Iniciação Musical que foi inaugurado em 1965 do qual participavam as escolas públicas, particulares e “instituições que mantinham excepcionais” que utilizavam o método da Iniciação Musical, criado pela professora (Paz, 2000, p.62). Educadores, psicólogos, musicistas e artistas plásticos se



mobilizavam para participar desses encontros anuais. Foi Liddy Mignone que trouxe pela primeira vez ao Rio de Janeiro a Dra. Nise da Silveira, psiquiatra pioneira na utilização da arte para o tratamento dos doentes mentais, para ministrar um curso de psicologia voltado para os professores de música (Paz, 2000).

O Estado de São Paulo também teve sua importância nesse campo, com o trabalho sistemático em artes das APAEs, sendo pioneiro na realização de Festivais de Arte-Educação, que culminaram com a criação da Coordenadoria de Arte na Federação Nacional das APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (BRASIL, 2002).

Em 1989, ano da fundação do Programa Arte Sem Barreiras/Very Special Arts do Brasil, o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Especial “patrocinou e organizou o seu Iº Encontro Nacional, momento em que foram criados os Comitês Estaduais dessa organização, com representações das diversas instituições que trabalham com pessoas que apresentam necessidades especiais” (BRASIL, 2002, p. 8).

A partir das mobilizações internacionais em favor da inclusão, já na década de 90, e dos resultados obtidos nos projetos de Arte na Educação Especial que vinham sendo desenvolvidos no Brasil desde então, a inclusão também ocupou o papel central nos debates, congressos, festivais e outras iniciativas voltadas para Arte e Educação.

O ensino da arte tornou-se componente curricular obrigatório nas escolas públicas regulares, nos diversos níveis da educação básica, através da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º), a mesma Lei que determina a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes das escolas regulares.

A arte passa a ser entendida como área de conhecimento, com conteúdos próprios ligados à cultura estando inserida na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Englobando as linguagens artísticas da música, das artes visuais, da dança e do teatro, traz uma abordagem diferente da LDBEN anterior – 5.692/71 que se referia à educação artística como atividade e não como disciplina.

Mas, de acordo com Fernandes (2004),

O que significa essa mudança de nomes? Acreditamos que a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de “arte”. A presença de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática (...). O que se encontra, na realidade, é, muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas como a música, a dança e o teatro (p.76).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC entre 1996 e 1997, por sua vez, estabelecem fundamentação, fins e objetivos, conteúdos, processos e avaliação para o ensino da arte. O conjunto de conteúdos da área de arte está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos: a produção, a fruição e a reflexão, que se refere à proposta triangular. A base desta proposta triangular, segundo Fernandes (2004), “pode ser vista em três aspectos: 1) o fazer artístico: atividades de produção e criação; 2) a leitura da obra de arte: atividades de apreciação; e 3) a história da arte: atividades de contextualização histórica da obra apreciada” (p.77).

O conjunto de conteúdos sugeridos pelos PCN para a subárea de música segue a proposta triangular e apresenta os três eixos: 1) comunicação e expressão em música, que diz respeito à interpretação, improvisação e composição; 2) apreciação significativa em música, que diz respeito à escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e 3) música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo. Em cada eixo desses, aparecem itens mais detalhados que dizem respeito ao trabalho que pode ser desenvolvido pelo professor (Brasil, 1997).

A inserção da educação especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais foi feita posteriormente, em 1998, através das “Adaptações Curriculares: Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais” (Brasil, 1998). Esse documento apresenta-se como uma ação conjunta entre a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, e compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e apesar de estar inserido na concepção de escola integradora defendida pelo Ministério da Educação, de acordo com Oliveira (2004), em sua apresentação e introdução não foi mencionado o conceito de inclusão, apenas o de diversidade.

Segundo Oliveira (2004), as adaptações curriculares indicam,

uma *diversificação curricular* expressa pela implementação de ‘currículos especiais’, currículos adaptados ou elaborados de forma distinta dos regulares, pressupondo ‘adaptações significativas extremas, adotadas em situação de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face de suas condições pessoais identificadas’(p.62-63, grifos da autora).

Ainda de acordo com Oliveira (2004), o conceito de adaptações curriculares expressa uma visão de currículo instrumental, flexível, aberto, dinâmico e diversificado, com foco nas dificuldades e capacidades de aprendizagem dos discentes. Currículo que deve ser construído a partir do projeto pedagógico da escola, sendo entendido como um guia que sugere sobre o que, quando e como ensinar.

Considerando as dificuldades que os professores, que já recebem alunos com necessidades especiais em suas classes, possam estar enfrentando na prática de tal currículo, refletimos a respeito de como os professores de música também estariam enfrentando as mesmas dificuldades, tanto para acolher esses alunos como para praticar um currículo de educação musical onde tenham que contemplar a diversidade de possibilidades e capacidades em sala de aula. Nota-se em todo o texto dos PCN-Arte, assim como nas “Adaptações Curriculares”, uma ênfase muito grande no papel dado ao professor, tanto na cobrança de atitudes criativas em sala de aula como no sentido de

solucionar possíveis problemas relativos à falta de infra-estrutura. Nas “Adaptações”, em várias partes do texto, alude-se, ainda, ao empenho e dedicação do professor como atributo necessário para tal “desafio integrador” (Brasil, 1998, p. 42-43). Porém, apesar de haver a determinação, no capítulo referente à Educação Especial na LDBEN/96, de que os sistemas de ensino deverão assegurar professores com especialização adequada para o atendimento especializado, assim como professores de ensino regular capacitados para a inclusão desses alunos nas classes comuns, permanecem quase inalteradas as condições de formação e especialização docente.

Nos PCN subárea de música não foi encontrada nenhuma referência ao procedimento do professor no ensino da música nas classes inclusivas e, portanto fica implícita a responsabilidade atribuída a este professor nas resoluções de possíveis impasses que surjam no decorrer do processo pedagógico-musical. Portanto, cabe ao professor de música que trabalha com alunos com necessidades especiais, fazer as conexões possíveis entre as “Adaptações Curriculares” e os PCN – música, na tentativa de desenvolver um trabalho onde não se perca de vista os objetivos pedagógico-musicais. Objetivos estes que, em nosso entendimento, devem fundamentar qualquer trabalho de educação musical.

Como pudemos observar, são muito poucas e às vezes até com qualidade duvidosa as iniciativas do governo em relação à formação do professor que vai atuar com alunos especiais. Vejamos, adiante, o documento elaborado pelo MEC, em 2002, conjuntamente com a Secretaria de Educação Especial, que tem por objetivo subsidiar as ações em arte–educação nas escolas inclusivas. O “Estratégias e orientações sobre artes: Respondendo com Arte às necessidades especiais” (Brasil, 2002) é um documento resultante do curso de capacitação em artes para professores, promovido pelo MEC e

que ocorreu em apenas algumas cidades do Brasil, cidades estas que, de acordo com o documento, representam cada região do país, e traz em sua apresentação o seguinte:

O Ministério da Educação com o objetivo de capacitar professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, dentro de sua proposta de formação continuada, vem desenvolvendo o Programa Nacional de Capacitação de Docentes do Ensino Regular. Com essa finalidade e objetivando traçar estratégias pedagógicas em Arte, a Secretaria de Educação Especial do MEC desenvolveu em parceria com a Associação Vida Sensibilidade e Arte/Programa Arte Sem Barreiras/Very Special Arts do Brasil, cursos de capacitação em Arte nos estados de Santa Catarina, Sergipe, Minas Gerais, Pará e Distrito Federal, representantes das cinco regiões brasileiras. Um dos aspectos mais relevantes ocorridos nessas capacitações foi a utilização de novas metodologias experimentais, que possibilitaram aos professores cursistas sentirem, pensarem, refletirem e, sobretudo, vivenciarem o processo de inclusão escolar e social dos alunos com necessidades educacionais especiais. E este documento é fruto exatamente dessa riqueza, gerada dos desdobramentos teórico-práticos desses cursos de capacitação e de um intenso processo de discussões dos resultados alcançados, que contou com a participação de professores, artistas, arte-educadores e portadores de necessidades educacionais especiais. É importante salientar que este documento não é uma proposta fechada, e que a fundamentação conceitual, metodológica e legal para o ensino da Arte é aquela estabelecida nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Assim, esperamos que o presente documento sirva como complemento do componente curricular ARTE, seja indutor de novas discussões e experiências num contexto inclusivo em sala de aula e que subsidie o professor na promoção das adequações necessárias as aulas de ARTE, contribuindo assim para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002, p.5).

Logo de início, valeria questionar qual o critério utilizado pelo MEC para determinar que, por exemplo, Minas Gerais representaria a região Sudeste. Mais professores? Mais alunos com necessidades especiais? Menos formação específica na área de educação especial? O documento não apresenta uma justificativa para tal escolha.

Apresenta-se como complementar ao PCN – Arte, trazendo estratégias mais específicas para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais, porém ressalta que a fundamentação conceitual, metodológica e legal para o ensino da arte é a estabelecida pelos Referenciais Curriculares e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O documento, então, tem a intenção de apresentar os fundamentos filosóficos para as linguagens artísticas, subdivididas em artes visuais, teatro, música e dança assim como aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais e acrescenta a literatura por considerá-la uma “linguagem de expressão sensível e estética” (Brasil, 2002, p.16). Consideramos relevante destacarmos a parte dedicada à música onde são apresentados os seguintes fundamentos, os quais comentaremos a seguir:

A Música como linguagem sonora verbal e não verbal utiliza os códigos lingüísticos do ritmo, do som, da letra e da melodia – estruturada ou não, harmônica ou dissonante respeitando as singularidades e diferenças de cada um.

A Música ajuda a pessoa a manter contato com a realidade e o sentido da totalidade, não somente com aspectos abstratos do pensamento, mas em múltiplas formas que demonstram uma transformação e entendimento de novas criações musicais, podendo chegar à palavra e à verbalização.

Os educadores afirmam que a Música proporciona um desenvolvimento pleno do ser humano. Ela amplia o campo de conhecimento possibilitando a intercomunicação e a convivência na diversidade, por meio das diferentes sonoridades, mobilizando o corpo, sentimentos, afetividade, imaginação e expressividade.

Ressaltamos ainda que em cada um de nós existe um ritmo, marcação silenciosa de formas, ondas e ressonâncias individuais, que nos conectam com as demais coisas do universo. Esse ritmo chamado ISO (Identidade Sonora do Indivíduo), a formação de identidade sonora, caracteriza cada pessoa e é semelhante ao histórico da vida.

O ISO é a representação do mundo sonoro do indivíduo e também está presente nas crianças que nascem com déficit auditivo (...).

O ritmo antecede a melodia, por essa razão a música começou com palmas, percussão, muito antes do homem aprender a falar. Quando o ritmo, a melodia e a harmonia se integram e interagem, alcançam o ser humano em sua totalidade. Um dos elementos que compõe a Música é o ritmo. Ele é elemento pré musical por ser organizador e impulsor de equilíbrio, pode servir de recurso de aproximação. O ritmo também envolve a medida e a igualdade entre os intervalos do tempo. Assim alguns problemas de aprendizagem, principalmente a leitura e a escrita estão ligados aos ritmos simples e constantes.

O aluno com dificuldades de aprendizagem necessita, muitas vezes, de uma reorganização do padrão rítmico. Esse ritmo interno, inerente, é representado pelos batimentos cardíacos, ao ritmo respiratório e pulsação, entre outros. Nesse sentido, destacamos os alunos que têm deficiência mental, em que a música exerce papel importante enquanto estratégia de alfabetização, possibilitando improvisações e composições espontâneas, permitindo aos alunos constituírem seus próprios textos e letras musicais. Permite, ainda, que a pessoa identifique seus sentimentos, suas crenças e valores nas letras musicais.

A música está presente em todas as pessoas e em todos os grupos sociais e é parte ativa da cultura de todos os povos - está incorporada ao inconsciente coletivo de todas as pessoas. (...) Acrescentamos, ainda, que o mundo não verbal possui infinitos parâmetros se citarmos o timbre, a intensidade, a densidade e o volume, que variam conforme a mensagem que nos chega por diferentes sistemas de percepção. Concluimos, portanto, que proporcionar às pessoas acesso à Música e a todo esse jogo de combinações, praticamente infinito, significa uma valiosa oportunidade de inclusão com critério e ética (Brasil, 2002, p. 26-27).

Algumas afirmações apresentadas em tais fundamentos merecem de nossa parte, uma avaliação crítica. Por exemplo, a afirmação de que “a música proporciona um desenvolvimento pleno do ser humano” é uma afirmação que tem sido bastante utilizada para justificar a importância da presença da música em situações diversas, transformando-a num verdadeiro clichê. A mesma frase foi encontrada em vários dos artigos selecionados para análise nesta dissertação, e apesar de muito utilizada pelos autores, os mesmos não deixam claro, em seus textos, o que significa para eles “desenvolvimento pleno do ser humano”. Da mesma forma, o documento em questão não apresenta uma explicitação sobre a frase citada acima.

Alguns conceitos da psicologia e da musicoterapia são utilizados, também, sem um esclarecimento maior sobre seus significados. “Inconsciente coletivo”<sup>4</sup>, por exemplo, é um conceito retirado da teoria de Carl Gustav Jung (1875-1961) médico psiquiatra alemão que elaborou a teoria da psicologia analítica, no entanto não há nenhuma alusão ao autor, muito menos explicação sobre o conceito.

Outro conceito, desta vez retirado do campo da musicoterapia, o ISO é tratado no texto em questão como um ritmo que existe em cada um de nós e que “nos conecta com as demais coisas do universo”. Em realidade, o Princípio de ISO é uma concepção elaborada por Benenzon (1985) - médico psiquiatra e musicoterapeuta argentino que teve grande importância na introdução da musicoterapia no Brasil - sendo um dos princípios fundamentais da musicoterapia. De acordo com o autor, “ISO quer dizer igual e resume a noção da existência de um som ou conjunto de sons ou fenômenos sonoros internos que nos caracteriza e nos individualiza” (Benenzon, 1985, p.43). É um elemento utilizado como estratégia de aproximação entre o musicoterapeuta e o cliente durante a sessão de musicoterapia. Portanto, a concepção do ISO apenas como ritmo,

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o conceito “inconsciente coletivo”, consultar JUNG, C.J. *O Eu e o Inconsciente*. Petrópolis, Vozes, 1987.

como exposta no documento em questão, fica muito aquém daquela concebida por Benenzon. Vale ressaltar, também, que nas referências bibliográficas de tal documento não consta nem um, nem outro autores citados acima por nós, neste trabalho.

Portanto, devemos ter muito cuidado na forma de utilização deste documento que consideramos vago, impreciso e inadequado em seus postulados filosóficos.

Em termos de documentos e políticas relativas à educação de alunos com necessidades especiais, no que diz respeito à arte e à música, o que encontramos em nosso levantamento é o que está exposto até agora neste trabalho. Consideramos, portanto, escassas e sem consistência as iniciativas de elaboração de documentos, por parte do governo, que se dedicam a regular o ensino da arte e, principalmente, da música na educação especial.

### **3.2 As concepções e abordagens da educação musical especial segundo a literatura**

Após um levantamento da literatura existente sobre educação musical especial nas publicações da ABEM entre 1993 e 2007 - série Fundamentos, Revistas e Anais -, nos anais da ANPPOM, nas Revistas da UBAM (do nº 1 ao nº 8) e nos Boletins da ABMT (do nº 1 ao nº 12) tentamos identificar, com uma leitura crítica dos textos encontrados, as concepções e possíveis padrões que possam representar uma maneira peculiar de abordar a educação musical para os alunos com necessidades educativas especiais.

Consideramos importante ressaltar que a grande maioria dos textos relativos ao assunto da educação musical especial foi encontrada nos ANAIS da ABEM. Na série Fundamentos e nas Revistas da ABEM nada foi encontrado; nos ANAIS da ANPPOM, três artigos foram encontrados; na Revista nº 8 da UBAM encontramos um texto relativo à atuação do musicoterapeuta na educação especial, portanto, o relato de uma



experiência clínica; e nos Boletins da ABMT encontramos um artigo. Vale ressaltar que em anexo a esta dissertação virá uma relação de todos os artigos encontrados nas publicações acima citadas.

Os textos, em geral, tratam de relatos de experiência, outros de pesquisa em andamento e pesquisa concluída e outros, ainda, tratam de projetos desenvolvidos em escolas ou instituições especializadas. Seleccionamos para análise apenas os textos que relatam experiências em educação musical especial, com exceção dos que abordam deficiências visuais e auditivas - as deficiências sensoriais que, como mencionado anteriormente, não fazem parte do escopo desta pesquisa.

Com o objetivo de captar as concepções auferidas ao campo da educação musical especial pelos professores-autores, focalizamos para a análise, principalmente, os objetivos propostos para o trabalho de educação musical relatado em seus textos e também as atividades ou metodologias utilizadas por eles. A análise foi feita, tendo como critério, a comparação entre o que é específico da área de educação musical e o que não é, nos objetivos e atividades propostas pelos autores. Temmerman (1991) nos auxilia a refletir sobre a especificidade da área de educação musical e fornece subsídios para a análise dos textos, contribuindo com sua teoria sobre os Fundamentos Filosóficos da Educação Musical, na qual destaca duas formas de abordagem para a educação musical: a filosofia intrínseca e a filosofia extrínseca da educação musical, que serão melhor esclarecidas adiante, ao final da análise de todos os textos. Ao todo foram dez os textos selecionados e não houve um critério específico para ordená-los.

O texto 1 (Conceição et al, 2004) trata de projeto desenvolvido numa instituição para deficientes mentais onde aulas de música são ministradas duas vezes por semana perfazendo 3 horas semanais. Nas aulas são utilizados segundo os autores,

métodos ativos como Orff e Dalcroze e as principais atividades que vem sendo desenvolvidas são: exercícios de ostinato, acompanhamento de melodias (ambas

utilizando instrumentos de percussão), exercícios de reconhecimento de timbres e intensidade (p.2)

Apesar de as atividades desenvolvidas em aula serem musicais, com utilização de metodologias da área da educação musical, os objetivos que os autores apontam são: melhorar a coordenação motora, percepção auditiva, a relação social, o desenvolvimento psicomotor e afetivo. Mais adiante, reiterando, os autores colocam que,

a educação musical norteia o aprimoramento da audição, dicção, coordenação motora e percepção, o que termina por contribuir com a concentração e, portanto, favorecendo grandes avanços, não só no aspecto intelectual, mas também nas áreas sociais e afetivas (p.2).

Em nosso entendimento, objetivos como “melhora da coordenação motora, relação social” etc., como enumerados pelos autores, não correspondem aos específicos da área educação musical. Seria mais adequado se os autores especificassem tais objetivos como secundários ou como sendo consequência de um trabalho de educação musical onde se privilegia o aprendizado musical, porém, o que notamos no relato é que o foco das aulas está voltado para a reabilitação, com conotação terapêutica.

O texto 2 (Conceição & Girard, 2005), que parece ser a mesma experiência relatada no texto 1, é uma pesquisa em andamento focalizando a educação musical especial numa instituição educacional que atende aos “Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE)” (p.1). As aulas acontecem uma vez por semana com 45 minutos cada. As atividades desenvolvidas, segundo os autores, são:

canções infantis com esquema corporal, atividades de ostinato com instrumentos de percussão (claves), acompanhamento de melodias com claves, atividades de apreciação musical com desenhos, conhecimento de diferentes instrumentos musicais (pau-de-chuva, claves, tambor...), atividade com forte/fraco, sons de dentro/fora, entre outras (p.2)

Os autores colocam que “a música no atendimento ao PNEE focaliza basicamente o desenvolvimento psicomotor e interpessoal (...)” (p.1) e mais: “a educação musical norteia o aprimoramento da audição, dicção, coordenação motora e

percepção” e adiante apontam os objetivos traçados para as aulas: “estimular a percepção auditiva; coordenação motora; desenvolver a atenção e memória; promover a socialização” (p.2).

Mais uma vez, fica claro que apesar das atividades propostas terem o caráter musical, os objetivos não apontam para o aprendizado musical.

O texto 3 (Freire, et al, 2004) é um estudo de caso do processo de inclusão de uma aluna síndrômica nas aulas de musicalização infantil num projeto social desenvolvido em uma Universidade. Os autores colocam que as aulas

proporcionam às crianças uma vivência musical através de variados jogos e brincadeiras que incluem o cantar músicas folclóricas, tocar instrumentos musicais, dançar, ouvir histórias, fantoches, máscaras, pula-pula, massagem, cantar no microfone, além da participação direta nas atividades que conta com a sugestão e criatividade das crianças (p.1)

Mais adiante os autores colocam que “a aula se torna um momento mágico” (p.2) e aponta como objetivo específico para o caso da aluna especial “proporcionar um ambiente em que se sentisse à vontade e livre para movimentar-se pela sala sem restrições” (p.3).

Mais uma vez notamos que o objetivo das aulas de musicalização traçado pelos autores não corresponde à área específica de educação musical. Notamos, também, certa confusão nas propostas para as aulas de musicalização onde atividades como massagem, pula-pula, máscaras deveriam estar melhor esclarecidas no contexto das aulas, ou seja, em que sentido tais atividades se relacionam com a educação musical.

O texto 4 (Broock, 2004) descreve uma experiência de musicalização desenvolvida com alunos na faixa etária de 0 a 6 anos, com paralisia cerebral numa escola de educação especializada multidisciplinar. As aulas de musicalização acontecem uma vez por semana, intercalando aulas individuais e em grupo. Nas aulas a autora coloca que “são utilizados, como recursos didáticos, cantigas de roda, parlendas,

folclore e músicas populares oriundas de várias partes do mundo (...)” (p. 3). Segundo a autora,

os alunos são estimulados a cantar e se movimentar junto com as músicas e também acompanhar com instrumentos rítmicos tais como tambores e chocalhos. Além disso, são contadas histórias onde elementos dramáticos são substituídos por elementos sonoros (p.3).

Diferentemente do que foi apresentado até agora nos textos anteriores, este apresenta um currículo que é utilizado nas aulas e as competências que são desenvolvidas:

o currículo utilizado nas aulas de musicalização baseia-se nos métodos ativos da educação musical, tais como Carl Orff, J. Dalcroze e Maurice Martenot. São desenvolvidas competências como: percepção de timbres, vozes e ritmos; movimentação corporal; execução de instrumentos de percussão; desenvolvimento da audição e formação do gosto musical (p.3).

A autora aponta como objetivos: “estímulo e desenvolvimento auditivo, visual, cognitivo e motor; desenvolver a percepção musical das crianças; construir conhecimentos musicais através do canto, movimento e execução de instrumentos musicais” (*sic.* p.2-3).

Notamos nos objetivos propostos, uma junção de objetivos específicos da área de educação musical - isso muito em função das competências que a autora considera desenvolver durante as aulas - e objetivos que não podemos considerar como específicos da área de educação musical como, por exemplo, o que diz respeito ao estímulo e desenvolvimento visual, cognitivo e motor, já que outras atividades, que não só a educação musical, poderiam desenvolver tais habilidades.

O texto 5 (Araújo & Costa, 2005) descreve um projeto de educação musical numa instituição para jovens com deficiência mental onde são realizadas oficinas de musicalização (subdivididas em percepção sonora, rítmica e construção de instrumentos percussivos com material alternativo). As aulas acontecem duas vezes por semana com 1 hora e 30 minutos cada. Os autores descrevem a metodologia da seguinte forma:

são utilizadas técnicas de aquecimento de corpo e voz, Bits de informação, método Doman (voltado ao desenvolvimento neurológico), Orff e Dalcroze, onde os trabalhos exigem uma participação ativa e efetiva do aluno, partindo sempre da vivência para a teoria, levando em consideração a criação e a improvisação como formas de participação do aluno, bem como a expressão de estruturas apreendidas. São apresentados os parâmetros sonoros, como também se trabalha o acompanhamento rítmico sobre músicas regionais e do folclore popular (p.2-3).

Os autores trazem como objetivos gerais do projeto “desenvolver por meio de atividades musicais o amadurecimento do sistema nervoso central” (p.3) e como objetivos específicos “melhorar o desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo; melhorar aspectos de auto-realização e auto-estima; potencializar habilidades musicais” (p.3).

Neste texto, fica claro que apesar das oficinas de musicalização terem o aspecto pedagógico, os objetivos não o são. A música é utilizada como meio para o desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais e cognitivas além de dar suporte emocional aos alunos, no sentido de aumentar a auto-estima dos mesmos. Quanto à “potencializar habilidades musicais”, como sendo objetivo específico, descrito acima pelo autor, seria importante, para clarificar para o leitor, um detalhamento dessas habilidades.

O texto 6 (Soares & Cortegoso, 2004) é um projeto de pesquisa que tem como objetivo “identificar e examinar relações entre práticas de Educação Musical no ensino de crianças com necessidades especiais incluídas na escola e a formação de professores de Música em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos” (p.1). Este trabalho não apresenta resultados, pois se trata de projeto de pesquisa, porém na parte inicial traz algumas concepções sobre Educação Musical que consideramos importante comentar:

na verdade, a proposta da Educação Musical é desenvolver a sensibilidade estética e artística (Hentschke,1995), além de favorecer a atenção e a memorização (Willis; Peter, 2000). No caso de crianças com necessidades especiais, a Música **também** pode favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesma, o despertar da

espontaneidade (Lelis, 2000), a integração social e emocional, entre outros (Joly, 1994) (Soares, 2004, p.4) (grifo nosso).

Consideramos que a palavra “também”, apresentada na citação acima, aparece como um diferencial entre as concepções até agora apresentadas nos textos analisados, porque a autora deixa clara a concepção de que a música, além de ser um elemento de ensino, desenvolvendo a sensibilidade estética e artística, pode também servir a outras funções, no caso de crianças com necessidades especiais, sem, no entanto, negligenciar os objetivos principais da educação musical.

O texto 7 (Joly et al, 2003) relata uma experiência realizada numa universidade

a partir da união de dois de seus departamentos – Departamento de Artes e Departamento de Terapia Ocupacional – cujo objetivo é oferecer ações em terapia ocupacional às mães de crianças portadoras de transtornos no desenvolvimento e suas crianças, ações estas vinculadas a procedimentos de musicalização destinados a essa mesma população (p.1)

Sobre os procedimentos utilizados nos grupos de musicalização, as autoras afirmam que estes

são capazes de fornecer estímulos para variados aspectos do desenvolvimento da criança, favorecendo a aquisição de habilidades cognitivas e motoras: coordenação motora global e fina, imagem corporal, atenção, concentração, criatividade/imaginação, orientação espacial e temporal, dentre outras (p.1).

As autoras indicam, ainda, o favorecimento de algumas aquisições na área de socialização como cooperação e respeito ao próximo, porém ressaltam que, “o enfoque dos grupos de musicalização infantil é a educação e sensibilização musical, sendo que o potencial terapêutico vislumbrado, para algumas crianças nessa atividade, acaba permanecendo latente” (p.1).

Apesar de as autoras afirmarem que o enfoque dos grupos de musicalização infantil é a educação e a sensibilização musical, ressaltam a “importância de serem desenvolvidas, cada vez mais, ações no sentido de utilizar os procedimentos de musicalização dentro de uma proposta terapêutica” (p.2). Consideramos tratar-se, então,

de oficinas terapêuticas que utilizam a música como ferramenta para alcançar objetivos voltados à área de reabilitação e não à área de educação musical.

O texto 8 (Garcia, 2005) relata uma pesquisa realizada para

a verificação de conteúdos e estratégias que promovam a aprendizagem musical de estudantes deficientes mentais. Uma experiência de ensino musical com estudantes deficientes mentais em processo de alfabetização serviu como campo para a coleta de dados. Os conteúdos foram organizados em blocos de acordo com os objetivos que se pretendia alcançar através das estratégias: pesquisa, exploração, percepção, análise, estruturação, e representação sonoras (...) (p.1).

A autora passa, então, a descrever como as atividades devem ser desenvolvidas durante as aulas: “nas atividades de improvisação poderá haver a fusão natural de diversos elementos musicais favorecendo a percepção da unicidade da música, mas estes não irão substituir o elemento pessoal, a vida interior” (p.6). A autora coloca que “a avaliação das atividades não considera a rigidez de testes e a verificação do conhecimento ocorre principalmente através do próprio conhecimento vivenciado” (p.6).

Não há, neste texto, indicação de objetivos específicos da experiência de ensino musical e a concepção que ele apresenta não deixa claro se os objetivos gerais são musicais ou sociais, pois muitas passagens do texto ressaltam a música como atividade social.

O texto 9 (Oliveira & Silva, 2006) descreve o início de uma “experiência de educação musical com pessoas portadoras de necessidades especiais” na APAE – João Pessoa (p.36). Após um período de observação e “reconhecimento”, as turmas foram formadas e, de acordo com os autores, o “sentido rítmico” foi “focalizado no primeiro instante” (p.40). Os autores fundamentam seu trabalho em Dalcroze e Orff, nos métodos ativos da educação musical e apresentam resultados positivos no desenvolvimento da percepção rítmica dos alunos. Não há, no texto, uma especificação de objetivos além do já citado “sentido rítmico”. Mesmo tratando-se de uma experiência que está em seu

início, poderíamos considerar como sendo específicos da área de educação musical o que os autores apresentam como objetivo e proposta de atividades.

No texto 10 (Soares, 2002) a autora relata sua experiência como professora de artes numa escola especial que atende alunos com deficiência mental com idade entre 07 e 24 anos. Ela destaca que serão relatadas no texto, as atividades que tem a educação musical como objetivo e coloca que “apesar de tratar de um trabalho com deficientes mentais, o enfoque é educacional e não terapêutico” (p.2). Mais adiante ressalta que “mesmo sendo um trabalho fundamentalmente educacional, (...) alguns elementos utilizados são semelhantes aos da Musicoterapia” (p.3).

Tendo os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1998) como base, a autora elabora as atividades a serem desenvolvidas nas aulas divididas em atividades de apreciação, jogos musicais e canto. Os objetivos traçados são: “desenvolver a musicalidade; ampliar o repertório, trabalhando com músicas de diferentes compositores, épocas e estilos; proporcionar o contato com instrumentos variados; aprimorar a atenção e a concentração” (p.3). Nas considerações finais, Soares (2002) chega à conclusão de que “não é necessário elaborar um método de Educação Musical exclusivo para deficientes mentais” (p.6), considerando importante que se conheça e se respeite as diferenças.

Consideramos que, dos quatro objetivos propostos pela autora para as aulas de música, apenas o último não seria específico da área de educação musical, pois o aprimoramento da atenção e a concentração são consequência do trabalho e poderiam ser desenvolvidos através de outras várias atividades além das musicais. A colocação da autora de que “alguns elementos semelhantes aos da musicoterapia são utilizados” no trabalho com deficientes mentais, é adequada (apesar de não especificar que elementos são esses) porque desta forma ela justifica que os meios utilizados num processo de



musicalização para alunos especiais podem ser terapêuticos, mas, o objetivo final é o educacional.

Não obstante, é preciso que esteja claro para os professores de música que atuam com alunos com necessidades especiais o que pertence à área da musicoterapia e o que pertence à área da educação musical especial para que se possa criar um diálogo entre ambas as áreas sem, no entanto, confundir seus objetivos. Sobre esse assunto, aprofundaremos a discussão no capítulo IV, onde abordamos as relações, ou não, entre a musicoterapia e a educação musical especial.

Como pudemos observar na análise dos textos acima, os objetivos e as atividades propostas pelos professores-autores para as aulas de educação musical para alunos com necessidades especiais, em sua grande maioria (oito em dez), sofrem de “descompasso”. Muitos dos autores propõem atividades musicais, e uma parte deles utiliza os métodos ativos da educação musical como base para desenvolvê-las, porém a maioria apresenta para suas propostas, objetivos terapêuticos e/ou reabilitativos e sociais e não educacionais/pedagógicos. Os professores-autores focalizados acima, nem sempre mostram clareza em seus relatos no que diz respeito à sua área de atuação, demonstrando que sua prática pedagógico-musical pode se confundir com a prática da musicoterapia.

Quando o professor de música estabelece objetivos para suas aulas como: “melhorar aspectos de auto-realização e auto-estima”; “melhorar coordenação motora, a relação social, o desenvolvimento psicomotor e afetivo”; “imagem corporal, atenção, concentração, criatividade/imaginação, orientação espacial e temporal” e ainda o “amadurecimento do sistema nervoso central”, como vem exemplificado nos textos analisados, ele (o professor) não está se comprometendo com o processo pedagógico

musical de seu alunado e sim utilizando a música como objeto auxiliar para desenvolver aspectos psicológicos, sociais e habilidades outras, que não as musicais.

Sobre este aspecto, seria interessante se voltássemos a Temmerman (1991). Em pesquisas realizadas na Austrália, esta autora verificou duas linhas filosóficas que costumam nortear os programas de educação musical daquele país e que poderiam contribuir para constituir a base para um debate entre os educadores musicais sobre os embasamentos filosóficos dos currículos e programas no Brasil. De acordo com a autora, na “filosofia intrínseca da educação musical” os valores da educação musical estão contidos no valor da própria música e refere-se à educação estética, aquisição de conhecimentos musicais e de habilidades musicais; enquanto que a “filosofia extrínseca da educação musical” está fundamentada na promoção da música na educação com fins não musicais, sendo utilitária e funcional, referencial ou social. Temmerman (1991), citando a literatura, aponta cinco funções utilitárias da música: 1) desenvolvimento emocional; 2) a universalidade da música como meio para a comunicação social; 3) promoção de direção moral para a conduta diária; 4) valor disciplinar; e 5) valor espiritual. Outras finalidades não musicais atribuídas à música incluem ainda o desenvolvimento da coordenação através de movimentos ou da execução de instrumentos, lazer e recreação, tornar o ambiente escolar mais prazeroso e, combater o stress do dia-a-dia. Assim, de acordo com Fernandes (2004), “a filosofia extrínseca é definida como forma de justificação para o uso da música na educação baseada em fins não-musicais, mas sim utilitários (emocional, social, moral, espiritual, intelectual, físico e cultural)” (p. 83).

Como pudemos observar através da análise dos textos, a educação musical especial praticada pelos professores-autores dos mesmos, estaria baseada em uma “filosofia extrínseca da educação musical” da forma como é entendida pelos autores citados acima.

O fato de se tratar de educação musical para alunos com necessidades especiais, traz à tona outras reflexões que gostaríamos de acrescentar. Retornando à discussão sobre as relações deficiência/sociedade, entendemos que a deficiência vista como desvantagem é um tipo de conhecimento socialmente elaborado e, portanto, aceito como senso comum em nossa sociedade. O estigma da incapacidade que a pessoa com deficiência carrega foi construído durante séculos e faz parte do preconceito que trazemos conosco, inconscientemente ou conscientemente. Considerando a possibilidade de que os professores-autores focalizados neste trabalho carreguem, como todos nós, esse preconceito, ou melhor, tenham internalizado esse conhecimento social de que a pessoa com deficiência é incapaz, portanto sem condições de aprendizado, consideramos, também, que isso possa justificar, pelo menos em parte, o fato de suas aulas, descritas nos textos, terem um sentido clínico, médico-pedagógico e estarem baseadas numa “filosofia extrínseca da educação musical” onde os objetivos traçados são terapêuticos, reabilitativos e sociais e não focados no ensino-aprendizagem da música.

Se voltarmos à página 25 desta dissertação, veremos que Mazzotta (2005), em sua análise da Política Nacional de Educação Especial, nos chama atenção para o caráter psicopedagógico que tal política denota em relação à educação especial. Outros autores também costumam ressaltar o sentido clínico da educação especial. Skliar (1997) observa que,

A obstinação do modelo clínico dentro da educação especial nos revela um clássico problema, ainda não explicado, dentro desse contexto: a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da prática e do discurso da medicina ou se é aliada da pedagogia (...) (p. 10).

Sob nosso ponto de vista, a análise feita por Mazzotta (2005) e a observação de Skliar (1997) são fornecedoras de subsídios importantes para pensarmos, também, a questão das práticas em educação musical especial no sentido de suas abordagens e

concepções. Concordando com os autores acima, consideramos que deva ser dada atenção especial para que prevaleça também na educação musical especial, o caráter educacional e pedagógico, e não o psicopedagógico ou o sentido clínico que muitas vezes vem prevalecendo na prática da educação musical para alunos com necessidades especiais.

## **CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E A MUSICOTERAPIA**

### **4.1 Definições, delimitações e objetivos**

Nossa intenção neste capítulo, não é criar limitações rígidas ou delimitar as áreas de educação musical especial e a de musicoterapia colocando barreiras intransponíveis entre elas. Muito pelo contrário, nosso objetivo é contribuir no sentido de clarificar, pelo menos em parte, para o leitor e principalmente para o professor de música que atua na educação especial, o que pertence a cada área e onde essas áreas, por ventura, se relacionam. Uma melhor compreensão a respeito dessas áreas de atuação e a posse do conhecimento sobre elas, trará para o professor a possibilidade de criar um canal de comunicação entre as duas áreas e a segurança para exercer uma prática educativa mais embasada teoricamente.

Fernandes (2000) define a Educação Musical Especial como sendo a especialidade que “trata da aprendizagem e do ensino da música para portadores de deficiência física e mental, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos, (...)” (p.49).

Bruscia (2000), por sua vez, encontra na literatura mundial uma lista de 65 definições de Musicoterapia e justifica essa quantidade pelo fato de a musicoterapia ser “incrivelmente diversa” (p.165). Essa diversidade, ainda de acordo com o autor, dificultaria uma definição que abrangesse as muitas variações da prática. Quanto à Educação Musical Especial Bruscia (2000) considera que,

a *Educação Musical Especial* situa-se na fronteira entre a educação musical e a musicoterapia. A principal razão pela qual não é considerada musicoterapia

propriamente dita é porque seus objetivos são mais instrucionais do que terapêuticos. O aprendizado musical é um fim em si mesmo, mais do que um meio para alcançar um determinado fim. Além disso, a relação que se estabelece entre o estudante e o professor não têm conotação terapêutica. Na realidade, qualquer esforço feito pelo educador musical para atender as necessidades dos estudantes no sentido terapêutico poderia ser visto como uma conduta inapropriada e invasiva (p.186, grifo do autor).

A Musicoterapia como uma especialização científica, se ocupa do estudo e investigação do complexo som/ser humano, seja o som musical ou não, predisposto a buscar elementos diagnósticos e os métodos terapêuticos dos mesmos (Benenzon, 1985).

Atualmente a definição de musicoterapia que vigora no Brasil é a da *World Federation of Music Therapy*, publicada na Revista Brasileira de Musicoterapia em 1996:

Musicoterapia é a utilização da música e/ou de seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado com um cliente ou grupo, em um processo para facilitar e promover a comunicação, relação, *aprendizagem*, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. (grifo nosso).

Ao lermos com atenção a definição acima, observamos que alguma justaposição entre as duas áreas é inevitável. Entretanto, consideramos importante a definição e delimitação das atribuições de cada área, a da musicoterapia e a da educação musical especial, também para fortalecer a identidade do profissional que atua em cada uma delas e até para quem trabalha nas duas áreas, como é o caso desta pesquisadora. Porém, não podemos esquecer que é de extrema relevância para ambas as áreas que se crie um diálogo entre elas, onde reciprocamente possam buscar conhecimentos e assim contribuir para o desenvolvimento e amadurecimento de ambas as categorias profissionais.

Não obstante, consideramos importante ressaltar que a musicoterapia difere da educação musical especial, principalmente pela sua finalidade, já que a primeira tem por objetivo final a terapia e/ou a reabilitação de sua clientela e a segunda, tem por objetivo

final o aprendizado musical dos alunos. Porém, concordamos que os “meios” utilizados pelas duas áreas para alcançar seus objetivos, parecem demonstrar que há uma cooperação recíproca entre elas. Na educação musical especial, o professor, às vezes, se utiliza de elementos da musicoterapia para auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos; da mesma forma, a musicoterapia, em alguns casos, utiliza elementos da educação musical como coadjuvante no processo terapêutico, portanto, o que é importante sempre ter em mente é a diferença entre os objetivos finais de cada processo. Em artigo publicado numa revista européia encontramos referências para o que está exposto no parágrafo anterior:

A utilização da música no campo da educação musical especial responde a duas finalidades distintas. Por um lado, a música tem uma finalidade musical imanente e é considerada como um fim em si mesma. Os objetivos típicos da educação musical para crianças com necessidades especiais são o ensino de destrezas vocais e instrumentais, o ensino de rudimentos em teoria e em audição musical, etc. (educação *em* música) (Darrow, 2006 e Mogg, 1979). A potencialização de destrezas não musicais, tais como competências sociais e comunicativas, constitui aqui um benefício secundário da atividade musical, não uma finalidade primária (...). Por outro lado, no entanto, a música pode ser utilizada também com uma finalidade não musical, como um meio para um fim. Em tal caso, os objetivos da educação musical se orientam para a correção dos problemas derivados da deficiência, e se trata de reforçar as destrezas comunicativas ou sociais, as destrezas motoras, a capacidade de atenção, etc. (educação/terapia *através* da música) (Moog, 1979 apud Prause & Weber, 2006, p. 7, tradução nossa, grifos do autor).<sup>5</sup>

Além das diferenças de finalidade entre a educação musical especial e a musicoterapia, consideramos importante ter sempre em mente que “a relação professor-aluno é substancialmente diferente da relação cliente-terapeuta – em termos das funções, do nível de intimidade, dinâmica e conteúdo” (Bruscia, 2000, p.185).

---

<sup>5</sup> La utilización de la música en el campo de la educación especial responde a dos finalidades distintas. Por un lado, la música tiene una finalidad musical imanente y es considerada como un fin en si misma. Los objetivos típicos de la educación musical para niños con necesidades especiales son la enseñanza de destrezas vocales e instrumentales, la enseñanza de rudimentos en teoría y em audición musical, etc. (educación *en* música) (Darrow, 2006 y Moog, 1979). La potenciación de destrezas no musicales, tales como las competencias sociales y comunicativas, constituye aquí un beneficio secundario de la actividad musical, no una finalidad primaria (...). Por otro lado, sin embargo, la música puede ser utilizada también con una finalidad no musical, como un medio para un fin. En tal caso, los objetivos de la educación musical se orientan hacia la corrección de los problemas derivados de discapacidad, y se trata de reforzar las destrezas comunicativas o sociales, las destrezas motoras, la capacidad de atención, etc. (educación/terapia *a través de* la música) (Moog, 1979 apud Prause & Weber, 2006, p. 7, grifos do autor).

Em fim, mas não finalizando a questão, após estabelecermos os limites de cada prática, poderíamos dizer que uma das relações entre as duas áreas está configurada, principalmente, no objeto central pelo qual orbitam: a música. Porém, de um lado, na educação musical especial, a música é utilizada pelo professor como elemento de ensino e do outro, na musicoterapia, a música é utilizada pelo musicoterapeuta como elemento terapêutico.

#### **4.2 Formação do profissional em cada área**

A formação do professor de educação musical especial é a mesma do professor de música, ou seja, é feita através do curso de graduação em música, licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica ou através da especialização em educação musical. Não há uma especialização para aqueles professores que optam pela área de educação musical especial; o que há são estágios em escolas especiais e apenas uma ou outra disciplina durante o curso de graduação que trata da educação especial, geralmente ministrada por professores que não tem a experiência do trabalho musical com alunos com necessidades especiais. Daí, talvez, o grande interesse dos professores de música em complementar sua formação com o curso de especialização em musicoterapia ou mesmo, cursar ao mesmo tempo a graduação em musicoterapia e a licenciatura em música, como foi observado através das respostas dos questionários aplicados por nós aos professores de educação musical especial, sujeitos desta pesquisa.

A educação musical especial pertence à área de educação musical, como vimos anteriormente neste trabalho, profissão regulamentada, subordinada ao Conselho Federal de Educação; tem como órgão fomentador a ABEM que visa promover o crescimento da educação musical, organizando encontros e congressos, incentivando a pesquisa e organizando a publicação da Revista da ABEM. Apesar de a educação



musical especial fazer parte da área de educação musical e necessitar de incentivo para seu crescimento, não encontramos, durante levantamento bibliográfico feito para esta pesquisa, nenhum artigo sobre o assunto publicado na citada revista até o momento. São ao todo 18 números publicados e nenhum artigo que aborde a educação musical para alunos com necessidades especiais.

A formação do profissional em musicoterapia se dá através da realização do curso de graduação em quatro anos ou do curso de especialização, em dois anos, ambos com obrigatoriedade de estágios nas áreas em que atua: saúde, social e educacional. São estágios de observação, participação e atuação que significam uma parte importantíssima da formação do musicoterapeuta. A profissão ainda não é regulamentada, porém, tramita pelo Congresso Nacional projeto de Lei (PLC 25/2005) que trata da devida regulamentação. O fato da musicoterapia não ser ainda uma profissão regulamentada, traz para o meio profissional certo desconforto, pois permite que haja alguns abusos na prática de alguns profissionais que se intitulam musicoterapeutas, mesmo sem ter a formação devida. Além disso, práticas esotéricas, realizadas por profissionais de outras áreas, muitas vezes são chamadas de musicoterapia. Na falta de um Conselho que regule a profissão, a União Brasileira das Associações de Musicoterapia – UBAM – (fundada em 1995 durante o VIII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia), em parceria com as associações estaduais, se esforça em cumprir o papel de reguladora das práticas musicoterápicas. Ao mesmo tempo, assim como a ABEM promove o desenvolvimento da educação musical, a UBAM tem como meta promover o avanço da musicoterapia, incentivando a pesquisa e organizando encontros, simpósios e congressos. É uma associação sem fins lucrativos que congrega e estimula o intercâmbio entre as associações estaduais de musicoterapia e

organiza a publicação de uma revista científica, a Revista Brasileira de Musicoterapia, com distribuição para todo o Brasil (UBAM, 1996).

### **4.3 Espaços de atuação**

Os espaços de atuação do educador musical especial apesar de serem, em parte, compatíveis com os do musicoterapeuta, em termos de ocupação, permanecem limitados às escolas especiais. Além das escolas especiais, as escolas de música constituem um bom espaço de atuação, porém poucas possuem classes específicas para alunos com necessidades especiais ou mesmo recebem esse alunado em suas classes comuns. As classes inclusivas ou especiais das escolas regulares não exigem especialização do professor e geralmente esse espaço é ocupado pelos professores de música formados na licenciatura. As aulas particulares também são uma opção para o educador musical especial, sendo o espaço, geralmente, a casa do aluno ou a do professor e neste caso a idade dos alunos pode variar bastante. Atualmente, o terceiro setor é considerado um espaço que vem se abrindo para a atuação do professor de educação musical especial, onde a experiência de uma educação não formal é compartilhada com profissionais de outras áreas.

Já o musicoterapeuta tem a seu dispor um espaço de atuação bem mais abrangente. Nos hospitais, clínicas e instituições, o musicoterapeuta tem a oportunidade de trabalhar em equipes multidisciplinares, com pacientes com as mais diversas patologias e com qualquer faixa etária. Nos centros de atenção social com meninos de rua ou com dependentes químicos, etc. Nas ONG's e nos consultórios particulares com qualquer tipo de clientela, e também nas escolas especiais ou nas escolas regulares como consultor ou em parceria com o professor de música. Temos observado a luta que os musicoterapeutas têm enfrentado para ver ampliado seu mercado de trabalho no Rio

de Janeiro. Observamos, também, que a sociedade como um todo já conhece melhor esse tipo de terapia e a área médica reconhece cada vez mais a importância do profissional musicoterapeuta como sendo essencial às equipes multidisciplinares.

Quanto aos educadores musicais especiais, consideramos que a luta por mercado de trabalho e a ampliação dos espaços de atuação passa pela questão da definição de procedimentos específicos que a prática de tais profissionais pode demonstrar. Portanto, é preciso estar atento para que a prática da educação musical especial não seja confundida com a musicoterapia.

## **CAPÍTULO 5 - A PESQUISA DE CAMPO**

### **5.1 Delimitação do campo, questões e dificuldades**

Várias questões perpassam e envolvem a pesquisa de campo. Uma delas é a questão da permissão ou consentimento para a entrada do pesquisador no campo onde ele escolheu pesquisar. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este problema é ultrapassado por alguns pesquisadores que optam por fazer uma “investigação dissimulada” (p.115), onde o recolhimento dos dados é feito sem a autorização dos sujeitos. Porém, os autores não recomendam tal tipo de investigação e sim que se utilize a “abordagem objetiva” ou “estilo cooperativo” onde o investigador explicita sua intenção e tenta convencer os sujeitos a cooperarem consigo.

No caso de uma autorização ser dada por instâncias superiores, sem o conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos, Bogdan e Biklen (1994) colocam que “o estudo poderia ser sabotado por sujeitos melindrados” (p.117).

Nesta pesquisa, utilizando os termos sugeridos pelos autores citados acima, optou-se por uma abordagem objetiva com estilo cooperativo. Concordamos com a opinião dos autores em relação à possível boicote à pesquisa por parte dos sujeitos, no caso de uma autorização “oficial”. Não era nossa intenção, desde o início, conseguir autorização através de instâncias superiores e sim tentar o contato pessoal com os sujeitos de modo que estes ficassem convencidos da importância da cooperação. Porém, o que se deu foi bem diferente do que imaginávamos.

O campo seria restrito às escolas especiais municipais nas quais a música faz parte das atividades curriculares e os sujeitos, os professores de música e os alunos. Após o levantamento das escolas especiais municipais, foi feito contato telefônico com

cada uma delas e constatou-se que apenas três das dez escolas especiais existentes no município, ofereciam música como atividade de ensino. Através, então, da abordagem objetiva, foi tentada a cooperação dos sujeitos diretamente envolvidos: diretores, professores e alunos, mas, infelizmente, das três escolas, apenas uma consentiu em cooperar com a pesquisa.

O impasse deu-se aí. A observação de apenas uma escola não seria suficiente para caracterizar as concepções e as práticas de educação musical especial, que tínhamos como objetivo. Uma solução possível para o impasse seria ampliar o campo da pesquisa e acrescentar outras escolas especiais que não só as municipais. Foi o que fizemos e o resultado não foi muito diferente do anterior. Tentamos as escolas estaduais e após levantamento foram encontradas apenas três escolas especiais estaduais no município do Rio de Janeiro, das quais apenas uma oferecia música como atividade curricular. Apesar do conhecimento e aproximação prévia desta pesquisadora com a professora responsável pelas aulas de música nesta citada escola estadual e da promessa daquela em cooperar, isso não se realizou.

Contudo, fomos contatados por uma professora de música que atua numa escola especializada no ensino de música, a Escola de Música da FAETEC. Trata-se de escola estadual e tem dado suporte aos alunos da Escola Especial Favo de Mel, desde que foi retirada a música do seu currículo por falta de infra-estrutura para a realização das aulas. Os alunos especiais da Escola Favo de Mel se deslocam até a Escola de Música da FAETEC, que funciona no mesmo terreno, para ter aulas de música. A princípio, nosso objetivo era observar as práticas pedagógico-musicais apenas das escolas especiais regulares, mas, diante das dificuldades encontradas, esta escola especializada foi incluída no campo da pesquisa e a observação das aulas de música foi de grande auxílio não fugindo do objetivo geral deste trabalho.

Na tentativa de ampliar mais o campo da pesquisa, tentamos, então, fazer o levantamento das escolas especiais particulares, porém tivemos muita dificuldade em conseguir uma relação dessas escolas em função de não haver, no momento, um órgão oficial que controle tal tipo de estabelecimento. Mais uma vez, apelamos para o conhecimento prévio com professores de música que atuam nestas escolas, que são poucos, e conseguimos que pelo menos uma cooperasse.

O campo, então, ficou limitado a três escolas (seriam três, da mesma forma, se a observação tivesse sido feita apenas nas escolas especiais municipais): uma escola regular especial municipal (Escola Especial Municipal Marly Fróes Peixoto), uma escola estadual especializada no ensino de música (Escola de Música da FAETEC) e uma escola especial particular (Colibri Associação de Assistência ao Excepcional).

## **5.2 A população e os sujeitos envolvidos na pesquisa**

A população da pesquisa são professores e alunos das escolas especiais do Rio de Janeiro. A amostra compreendeu os três professores de música das escolas que concordaram em participar, os outros cinco professores de música que atuam com alunos especiais contatados pela internet, e que responderam ao questionário e os alunos das três escolas onde houve a observação das aulas de música.

## **5.3 Os dados e a metodologia**

Os dados estatísticos sobre as escolas especiais foram obtidos através de pesquisa na internet. O contato telefônico com as escolas foi feito para saber se a música era parte integrante das atividades oferecidas e se elas tinham professor especialista.

Sobre a formação dos professores de música e suas práticas pedagógico-musicais na escola especial, os dados foram obtidos através das respostas dos

questionários com perguntas abertas aplicados aos mesmos e também das respostas obtidas através do mesmo questionário que enviamos por e-mail aos outros professores e da observação e filmagem das aulas de música nas três escolas. Os dados sobre os alunos foram coletados através das respostas dos professores ao questionário e da observação das aulas.

Através da análise dos textos selecionados no levantamento da bibliografia existente no Brasil sobre a educação musical especial, pudemos coletar dados importantes sobre metodologias, objetivos e abordagem da educação musical especial brasileira.

A observação das aulas se deu de forma não participativa e esporádica durante duas semanas em cada escola. Os questionários e o filme foram de grande auxílio na complementação das informações coletadas através da observação, a respeito das práticas pedagógico-musicais nas escolas especiais do Rio de Janeiro.

## **5.4 Apresentação e discussão dos resultados**

### **5.4.1 As escolas especiais e a educação musical<sup>6</sup>**

O levantamento das escolas foi feito através de pesquisa na internet<sup>7</sup>, como dito anteriormente, e obtivemos em relação às escolas especiais municipais o seguinte quadro:

1. Escola Especial Municipal Marly Fróes Peixoto – Jardim Botânico
2. Escola Especial Municipal Francisco de Castro – Maracanã
3. Escola Especial Municipal Doutor Ulisses Pernambucano – Engenho De Dentro
4. Escola Especial Municipal Rotary Club – Jardim Guanabara

---

<sup>6</sup> A Escola de Música da FAETEC, mesmo tendo sido incluída na pesquisa, não consta nas listagens por não ser escola especial. (v. p. 61).

<sup>7</sup> Fonte: Cartela Escolar, <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/resultEscola.jsp>

5. Escola Especial Municipal Maurício de Medeiros – Quintino Bocaiúva
6. Escola Especial Municipal Professora Maria Therezinha de Carvalho Machado – Freguesia.
7. Escola Especial Municipal Ação Cristã Vicente Moretti – Bangu
8. Escola Especial Municipal Marechal Mascarenhas de Moraes – Deodoro
9. Escola Especial Municipal Maria Montessori – Campo Grande
10. Escola Especial Municipal Doutor Hélio Pellegrino – Santa Cruz

O levantamento das escolas especiais estaduais também foi feito através da internet<sup>8</sup> e obtivemos o seguinte resultado:

1. Escola Especial Estadual Professora Maria Ivete Correa de Vasconcelos – Tijuca
2. Escola Especial Estadual Antônio Francisco Lisboa – Tijuca
3. Escola Especial Estadual Marly Fróes Peixoto (Noturna) – Jardim Botânico

No caso das escolas especiais particulares, consideramos que, como uma relação completa dessas escolas seria inviável, procederíamos de maneira que pudéssemos ter uma visão mais ou menos fiel em relação ao número dessas escolas no município do Rio de Janeiro. Conseguimos através de pesquisa na internet, em vários sites de busca, uma lista de 17 escolas especiais particulares no município do Rio de Janeiro, que, após contato telefônico, verificou-se que uma parte não eram escolas e sim instituições de reabilitação ou abrigos. A relação abaixo traz, então, apenas as instituições de ensino, sendo que a última é uma escola a qual já tínhamos conhecimento prévio e não constava da lista da internet<sup>9</sup>.

1. Ipê Educação Especial – Tijuca
2. Colibri Associação de Assistência ao Excepcional – Lagoa

---

<sup>8</sup> Fonte: <http://www.educacao.rj.gov.br>

<sup>9</sup> Fonte: <http://www.listaonline.com.br>



3. Centro Educacional para Integração da Criança – Madureira
4. Núcleo de Atendimento e Ensino Especial – Recreio dos Bandeirantes
5. Cedro Educação Especial – Tijuca
6. Escola para Crianças Especiais Nosso Mundo – Tijuca
7. Mariza Maggio Nascimento – Jardim Guanabara
8. Colégio Eduardo Guimarães – Botafogo

Quanto ao oferecimento de música como atividade regular nas escolas especiais, obtivemos os resultados através de contato telefônico com as mesmas e constatamos que:

- das escolas especiais municipais apenas as de nº 1, 2 e 4 ofereciam aulas de música e das três escolas, somente pudemos observar as aulas da nº 1. O professor de música da nº 2 colaborou respondendo ao questionário e dessa forma, tivemos, de uma certa maneira, informações sobre as aulas de música da escola.

- das escolas especiais estaduais apenas a de nº 1 oferecia aulas de música, e apesar do contato prévio com a professora e a promessa da mesma em colaborar, isso acabou não acontecendo, como já foi explicitado anteriormente;

- das particulares que estão listadas acima, as de nº 1, 2 e 8 ofereciam aulas de música e a de nº 2 colaborou com a pesquisa.

A Escola de Música da FAETEC (estadual), na figura do professor de música, colaborou com a pesquisa, permitindo que observássemos e filmássemos as aulas onde eram atendidos os alunos especiais.

Apesar de parecer que três escolas são um campo restrito para a pesquisa, trata-se de um retrato verdadeiro do ensino de música nas escolas especiais do Rio de Janeiro. A verdade é que falta música como atividade curricular nas escolas especiais e as causas para isso são variadas. Uma delas, no caso das escolas municipais, é a falta de verba

suficiente para contratar professores especialistas, sendo feita a opção pelo professor de educação física ao invés do professor de música. Isso ficou constatado por ocasião do contato feito por nós com as escolas especiais municipais. Outra razão seria a falta de interesse dos professores de música em atuar neste espaço que, como discutido anteriormente neste trabalho, não oferece, aparentemente, atrativos suficientes e é visto com preconceito.

A não cooperação das escolas especiais municipais se deu sob a alegação de que a prefeitura não havia renovado o convênio de parceria das escolas especiais com as Universidades, porém, é questionável tal alegação já que uma das escolas concordou em participar sem colocar objeções. Sob nosso ponto de vista, a não cooperação se deve à falta de conscientização em relação à importância das pesquisas no campo da educação especial e o que isso poderia contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino - aprendizagem dos alunos. Ou seja, falta consciência, por parte dos sujeitos, de como as pesquisas estariam relacionadas ao dia a dia da escola. Ou mesmo um receio por parte dos diretores ou professores das escolas especiais em relação a abrir e revelar para os de fora (pesquisadores) algo guardado como segredo, entre os muros fechados de tais escolas.

Não podemos ignorar, também, que está havendo, no Brasil, um movimento em favor do fechamento das escolas especiais, em função, a partir da nova LDB/96, da obrigatoriedade por parte das escolas regulares em receber os alunos com necessidades especiais e por ser considerado, pela nova política, um espaço “segregador”, contrário ao “ideal integrador” da escola inclusiva. Porém, esse movimento não é consensual e, principalmente, quem trabalha nessas escolas não vê com “bons olhos” a decisão radical de acabar com as escolas especiais. Sob nosso ponto de vista, essas escolas ainda são o

local mais adequado para receber alunos que apresentam deficiências mais graves, pois já contam com aparato adequado e pessoal qualificado.

Portanto, é compreensível, por um lado, que, num momento de crise pelo qual a educação especial esteja passando, os diretores dessas escolas não queiram receber pesquisadores nem estagiários. Por outro lado, é justamente nos momentos de crise que se deve aproveitar a oportunidade para rever conceitos e preconceitos, vasculhar e desarrumar para então reinventar e desenvolver uma forma renovada de educação. Consideramos que a prática da pesquisa contribua bastante para que isso aconteça.

## **5.4.2 Os sujeitos da pesquisa**

### **5.4.2.1 Os professores de música**

Referente à formação dos professores, relacionamos abaixo, além dos professores das escolas observadas, também os professores que responderam ao questionário através do envio por e-mail, priorizando a formação de nível de terceiro grau, ou seja, a graduação.

Professor B: Musicoterapeuta, Licenciado em Ed. Artística e Bacharel em Piano.

Professor C: Musicoterapeuta e Licenciado em Ed. Artística.

Professor N: Musicoterapeuta e Licenciado em Ed. Artística.

Professor H: Musicoterapeuta, Licenciado em Ed. Artística e Pedagogia.

Professor Z: Licenciado em Música e Bacharel em Piano.

Professor J: Musicoterapeuta

Professor N2: Licenciado em Ed. Musical (sic), Bacharel em Piano e Especialista em Musicoterapia.

Professor A: Musicoterapeuta, Especialista em saúde Pública.

A formação dos professores de música que responderam ao questionário, então, é a seguinte: dos oito professores que fizeram parte da pesquisa, seis tem licenciatura em educação artística com habilitação em música; sete tem formação em musicoterapia, seis na graduação e um na especialização e; dois só têm a graduação em musicoterapia. Em relação à pergunta, no questionário, sobre a importância de algum tipo de formação específica para os professores que atuam com crianças especiais, os mesmos foram unânimes em responder que é de extrema importância ter essa formação extra.

Observamos, então, que essa “formação extra” mencionada pelos professores, tem sido buscada no curso de musicoterapia, na graduação ou na especialização, à medida que os cursos de licenciatura em música não oferecem disciplina voltada para a educação de alunos com necessidades especiais. No entanto, sabemos que conhecimentos, por exemplo, sobre as patologias que são mais comumente encontradas nos alunos que frequentam as escolas, dariam ao professor de música uma base para que ele pudesse desenvolver metodologias mais adequadas ao aprendizado de tais alunos. Em nosso ponto de vista, os cursos que se propõem a formar professores de música, os de licenciatura em música, deveriam oferecer essa “formação extra”, citada pelos professores, sujeitos da pesquisa, lembrando que o capítulo V da nova LDBEN/96, já nem tão nova assim, determina que as instituições de ensino ofereçam formação específica para os professores em resposta à demanda de inclusão que a própria Lei impõe.

Em relação aos espaços de atuação, dos oito professores que responderam ao questionário, sete trabalham ou já trabalharam em escolas especiais, dentre estes os que só tem a formação em musicoterapia. Na ocasião da pesquisa, dois deles estavam trabalhando em escolas de música e um deles trabalhava em escola regular com classes inclusivas.

### 5.4.2.2 Os alunos

A maioria dos alunos observados nas aulas de música da escola especial municipal apresentava alguma seqüela física/motora, mental e/ou sensorial, deficiências chamadas de múltiplas, decorrentes de paralisia cerebral<sup>10</sup>. Vale ressaltar que a paralisia cerebral se apresenta em vários níveis de comprometimento e “embora possa haver múltiplos transtornos associados à disfunção motora, muitas vezes as faculdades intelectuais e muitas outras funções regidas pelo cérebro encontram-se intactas”. (Coll et al, 2004, p. 217). Outros alunos com deficiência mental<sup>11</sup> e portadores de doença degenerativa também faziam parte do todo, porém, em minoria. A faixa etária dos alunos, nesta escola, variava entre seis e 26 anos.

Na escola de música, a maior parte dos alunos apresentava síndrome de Down<sup>12</sup> e outros poucos eram deficientes mentais. A idade dos alunos que observamos durante as aulas, nesta escola, variava entre 16 e 32 anos.

Na escola especial particular, a grande maioria dos alunos apresentava síndrome de Down e a faixa etária compreendia dos oito aos 37 anos.

Em todas as escolas que participaram da pesquisa foram observados alguns alunos com autismo<sup>13</sup> ou esquizofrenia.

---

<sup>10</sup> De acordo com Coll et al (2004), a definição de paralisia cerebral mais aceita procede dos países anglo-saxões, nos quais se entende como “a seqüela de uma afecção encefálica que se caracteriza primordialmente por um transtorno persistente, mas não invariável do tônus, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância, e não apenas é diretamente associado a essa lesão não evolutiva do encéfalo, como se deve também à influência que tal lesão exerce na maturação” (p.215).

<sup>11</sup> A definição de deficiência mental proposta pela American Association on Mental Retardation (AAMR) é a seguinte: “Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos.” (Coll et al, 2004, p.195).

<sup>12</sup> Síndrome que se caracteriza por atraso no desenvolvimento motor e da linguagem, hipotonia muscular e deficiência mental. Tem sua origem numa discrepância genética onde o par de cromossomos 21 tem um gene a mais.

<sup>13</sup> Síndrome que foi descrita por Kanner, médico psiquiatra austríaco, em 1943 e que se caracteriza, principalmente, pela incapacidade de relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações. Atualmente, a visão tradicional do autismo como “psicose infantil”, foi substituída por seu enquadramento como “transtorno global do desenvolvimento” (Coll et al, 2004, p.235; 237).

### **5.4.3 As aulas:**

As aulas de música nas escolas especiais observadas acontecem de uma a duas vezes por semana e geralmente tem a duração de 50 minutos cada.

Na escola especial municipal, as aulas de música eram dadas para grupos de seis a oito alunos, mas não havia impedimento para um trabalho mais individualizado. O critério utilizado para a formação dos grupos levava em conta o nível cognitivo, a faixa etária e a disponibilidade de horário dos alunos, de acordo com o depoimento da diretora da escola.

Já na escola de música, as aulas eram individuais ou em duplas e também dadas para grupos de até 14 alunos. A faixa etária era o critério mais utilizado na formação dos grupos que, nesta escola, eram bastante homogêneos em termos de desenvolvimento cognitivo.

Na escola especial particular, as aulas de música são opcionais, oferecidas para aqueles que demonstram interesse e o objetivo geral é melhorar a qualidade de vida e bem estar dos alunos, de acordo com o depoimento do professor. Dos 70 alunos da escola, 30 aproximadamente freqüentam as aulas de música. As aulas eram dadas individualmente ou em duplas, porém, aulas de piano eram dadas em grupo de oito alunos no máximo. Nesta escola, a musicoterapia é utilizada e é direcionada para os casos de autismo, esquizofrenia e distúrbios de conduta que são minoria entre os alunos. Neste caso, os atendimentos são individuais. Vale dizer que o mesmo profissional - que é musicoterapeuta - que ministra as aulas de música é também responsável pelas sessões de musicoterapia.

#### **5.4.3.1 Atividades desenvolvidas/metodologias e material utilizado**

Através da observação das aulas de música e das filmagens nas escolas especiais, podemos dizer que as atividades desenvolvidas, durante as aulas em grupo, estão baseadas, de uma forma geral, na prática de conjunto.

Na escola especial municipal, nas aulas em grupo, cada aluno tocava um instrumento, geralmente de percussão, e o professor acompanhava tocando uma música no teclado ou no violão. Nessa escola, um aluno tetraplégico era atendido em aulas de teclado individuais pelo professor de música, que utilizava uma metodologia baseada na correspondência das cores com as notas musicais. O aluno conseguia tocar com a ajuda de uma adaptação colocada na cabeça, já que não movia as outras partes do corpo. Em termos de material, esta escola apresentava uma gama variada de instrumentos de percussão além de teclado e violão e de acordo com relato do professor, a compra de material é feita sempre quando necessária. Aparelho de som e instrumentos feitos com sucata também costumava ser utilizados.

Na escola de música, uma das atividades em grupo que observamos era direcionada para o ensino da flauta doce, onde os alunos tocavam melodia simples e o professor regia. Em outra atividade de grupo que observamos nesta mesma escola, eram utilizados copos de plástico numa brincadeira do tipo escravos de Jó onde o senso rítmico era intensamente trabalhado. Nesta atividade pudemos observar a cooperação entre os alunos: os que tinham mais facilidade ajudavam os que apresentavam maior dificuldade em acompanhar o ritmo do jogo. Aulas individuais ou em dupla também eram comuns nesta escola de música. Observamos uma aula de teclado individual de uma aluna com síndrome de Down com 32 anos onde a mesma demonstrava conhecimento das notas musicais através da leitura de partitura simples. Não observamos nesta escola instrumentos musicais variados, apenas teclados. Os copos,

então, eram utilizados como material sonoro e a flauta doce era trazida para a aula pelos próprios alunos. Outra atividade, da qual os alunos com necessidades especiais desta escola participavam, é a prática de conjunto numa banda formada por alunos ditos “normais” da escola de música.

Na escola especial particular, a metodologia das cores pintadas nas teclas do piano também era utilizada em aulas de grupo com oito alunos no máximo. Atividades de expressão corporal, dramatizações e interpretação de canções serviam como meios para trabalhar a conscientização do esquema corporal dos alunos. Nesta escola, foi formada uma banda onde dois grupos de 25 alunos se revezam para ensaio. O material pedagógico utilizado é, basicamente, o instrumento de percussão para a banda e o piano para o outro grupo. De acordo com o professor, o corpo também é utilizado como material nas aulas.

De acordo com as respostas dadas pelos professores à pergunta, no questionário, sobre a metodologia utilizada nas aulas, pudemos observar que as mais citadas são as metodologias ativas da educação musical como Orff, Dalcroze, Willems, e como linha teórica de embasamento para o trabalho, citam Piaget e Vygotsky.

Como dissemos anteriormente, com a observação das aulas de música pudemos constatar que as atividades desenvolvidas estão baseadas, em sua maioria, na prática de conjunto. Essa é uma prática que além de promover o desenvolvimento de habilidades musicais como ritmo, discriminação de timbres, noção de tempo, etc.- objetivos primários - promove também o convívio e a interação no grupo – objetivos secundários - que, para os alunos com deficiência, significa uma parte importante de seu processo de aprendizagem já que, tais alunos, costumam sofrer com um certo isolamento no seu dia a dia. Porém, essa atividade deve estar organizada, com instrumental adaptado para que não haja frustração por parte desse alunado no momento da execução. O instrumental



proposto por Carl Orff, por exemplo, é bastante recomendável para o trabalho com alunos com deficiências, pois como os xilofones têm suas claves desmontáveis podemos deixar apenas as que o aluno deve tocar, facilitando a execução do instrumento no grupo. As baquetas, também, devem estar adaptadas para que o aluno possa segura-la de forma satisfatória. Não obstante, não observamos em nenhuma escola a utilização do instrumental Orff, apesar de o educador ter sido citado por vários professores como referência.

Em outras atividades como as aulas de teclado individuais ou em grupo onde o professor utiliza a metodologia das cores, seria interessante ressaltar que tal metodologia traz uma resposta imediata para o aluno, se ele já conhece as cores e faz a correta correspondência entre elas. Ou seja, o aluno precisa ter conhecimentos prévios para chegar a tocar o teclado. Na utilização desta metodologia, a avaliação sistemática do aluno se faz importante para saber se aquisições de habilidades musicais, além do tocar, estariam presentes como, por exemplo, se o aluno consegue tocar identificando as notas musicais, sem o auxílio das cores, depois de algum tempo utilizando a metodologia.

As atividades baseadas em jogos rítmicos com parlendas e canções simples, observadas nas escolas, configuram-se em importante etapa no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem da música dos alunos com deficiência, porém, são mais indicadas para os que apresentam Síndrome de Down e deficiência mental, os quais, por não apresentarem comprometimento motor mais severo, respondem com um bom aproveitamento.

O material utilizado pelos professores de música com alunos com deficiência, principalmente a motora, deve ser objeto de atenção permanente. Devemos ter o cuidado na escolha de instrumentos musicais que o aluno consiga tocar, com adaptações

ou sem adaptações. A adaptação é uma ferramenta valiosíssima para transformar uma prática musical quase impossível numa prática possível e prazerosa para os alunos com deficiência. Consideramos importante ressaltar, mais uma vez, que a frustração causada pela incapacidade de tocar, se repetidas vezes, pode levar o aluno a desistir de tentar realizar as atividades. Ao passo que, se a tentativa de tocar o instrumento se transformar em sucesso, ao contrário da frustração, o aluno sente que é capaz e esse sentimento de poder leva a um aumento da auto-estima que por sua vez pode levar a uma transformação positiva da identidade estigmatizada, característica das pessoas com deficiência em nossa sociedade.

#### **5.4.3.2 Objetivos apontados**

Da maneira como os objetivos das aulas foram apresentados pelos professores, consideramos que poderíamos dividi-los em dois grupos: primários e secundários, levando em conta o que é e o que não é intrínseco à área de Educação Musical (Temmerman, 1991).

Os objetivos apontados por dois dos professores de música das escolas especiais observadas, para suas aulas, contemplam ambos os grupos, ou seja, objetivos primários e secundários. O terceiro professor aponta apenas objetivos extrínsecos à área de educação musical, ou seja, só secundários.

A relação abaixo traz, além dos dados acima citados, os dados relativos a todos os questionários respondidos no que diz respeito aos objetivos das aulas:

Professor B: aponta apenas objetivos primários, ou seja, objetivos intrínsecos a área de educação musical.

Professor C: aponta objetivos dos dois grupos, tanto primários como secundários.

Professor N: aponta objetivos específicos da metodologia das cores. Poderíamos dizer que se trata de objetivos primários e secundários.

Professor H: não aponta objetivos específicos, apenas aponta como finalidade da aula, torna-la prazerosa. Consideramos este, um objetivo secundário.

Professor Z: aponta objetivos intrínsecos a área de educação musical, ou seja, objetivos primários.

Professor J: aponta objetivos terapêuticos, portanto extrínsecos à área de educação musical.

Professor N2: não aponta objetivos.

Professor A: objetivos secundários, extrínsecos à área de educação musical.

Como podemos observar na relação acima, uma metade dos professores que responderam ao questionário apresenta, para seu trabalho, objetivos primários, intrínsecos à educação musical e a outra metade apresenta objetivos secundários, diferentemente do que foi observado nos textos selecionados para análise, onde a grande maioria dos autores-professores, apresentava, para suas aulas, objetivos secundários, extrínsecos à educação musical. Não obstante, consideramos que esses dados vêm corroborar a idéia, já explicitada anteriormente, de que temos na área de educação musical especial uma abordagem na qual objetivos que dizem respeito ao desenvolvimento psicológico, social e outros são priorizados no lugar de objetivos focados no desenvolvimento musical dos alunos.

Mais uma vez, gostaríamos de frisar que consideramos os objetivos secundários, como a melhora da coordenação motora, aumento da auto-estima, melhora no convívio social, etc. apontados pelos professores para as aulas de música, fatores importantes para o desenvolvimento global do aluno com necessidades especiais. Porém, o que queremos ressaltar é que, se pretendemos que haja um desenvolvimento musical dos

alunos com necessidades especiais seria necessária a priorização dos objetivos intrínsecos à área da educação musical – os objetivos primários.

#### **5.4.3.3 A avaliação dos alunos**

A pergunta do questionário sobre como era feita a avaliação dos alunos, causou um pouco de confusão aos professores, devido, talvez, ao fato de alguns deles trabalharem com musicoterapia também. Na musicoterapia a avaliação do paciente é feita em forma de anamnese, ou seja, colhendo várias informações a respeito de sua vida diária e pregressa e também a respeito do gosto e vivência musical do mesmo. Alguns professores responderam dessa maneira à pergunta sobre a avaliação.

Porém, a avaliação à que estávamos nos referimos no questionário não dizia respeito à musicoterapia e sim à educação musical no sentido do desenvolvimento pedagógico-musical dos alunos. De forma que obtivemos algumas respostas que não correspondiam ao que tínhamos por intenção investigar, porém, não descartamos tais informações, muito pelo contrário, consideramo-as uma parte importante da nossa pesquisa, porque demonstram, mais uma vez, a concepção clínica atribuída pelos professores de música à área de educação musical especial.

Em nosso ponto de vista, a avaliação contínua do aluno com deficiência em seu processo de aprendizagem musical, daria ao professor a real situação de seu aprendizado, contribuindo para um planejamento de atividades onde se buscasse o avanço de conhecimentos musicais. É importante ter sempre em mente que o aluno com deficiência tem a capacidade de aprender e o limite desse aprendizado não está definido, todavia. Durante muito tempo, acreditou-se que o cérebro não possuía capacidade para regenerar suas células nervosas. O avanço das pesquisas na área da neurociência, tem nos mostrado que o cérebro é uma estrutura que tem plasticidade e que a aprendizagem

pode ser um fator de estímulo para a reorganização cerebral. Corrêa (2006) observa que, “as experiências vivenciadas pelas crianças, em ambientes considerados estimulantes, só serão efetivas para o aumento no crescimento cortical, quando as atividades proporcionarem desafios (...) e quando se mantiver a curiosidade da criança na atividade” (p.42). Portanto, os professores devem assumir uma postura de sempre acreditar no desenvolvimento de seus alunos, com o compromisso de estabelecer metas cada vez mais desafiadoras para esse alunado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Nestas considerações finais e recomendações que, em absoluto, não pretendem encontrar respostas definitivas para as questões, gostaríamos de compartilhar aquelas que consideramos importantes para um aprofundamento da discussão sobre a educação musical para alunos com necessidades especiais. Retomando, então, algumas questões desta dissertação, principalmente as que foram colocadas na introdução e no capítulo 5, que trata do campo, pretendemos trazê-las para reflexão e, buscando idéias, contribuir para uma maior sistematização e fundamentação da área de educação musical especial. Algumas recomendações ficarão como hipóteses de continuidade para aprofundamento da discussão sobre algumas questões e possíveis pesquisas futuras.

Partindo de questões relativas à prática da educação musical especial no Brasil, este trabalho se propôs a respondê-las através da investigação de campo e da pesquisa bibliográfica. No capítulo 1, com o auxílio de autores da área de educação especial e da psicologia social, trazemos alguns aspectos históricos e legais da deficiência e numa revisão histórica da relação deficiente/sociedade pudemos entender como a identidade estigmatizada, característica das pessoas com deficiência, foi sendo construída ao longo dos tempos. Chegamos à conclusão que, apesar de estarmos vivendo atualmente o “paradigma da inclusão”, não houve mudanças significativas, desde a Antiguidade até hoje, na forma como a sociedade interage com a pessoa com deficiência.

No capítulo 2 fazemos uma breve revisão da história da educação especial no Brasil e destacamos a importância do Rio de Janeiro como principal fomentador dessa modalidade de educação com a fundação, ainda no século XIX, de duas importantes instituições públicas para o atendimento das pessoas com deficiência sensorial. A partir

daí, outras instituições para atendimento educacional e clínico de pessoas com deficiências foram aparecendo, no Rio de Janeiro, e serviram de referência para outros estados do Brasil. Porém, só a partir da década de 90 é que o MEC começa a considerar a educação especial como integrante de suas políticas. Nesse ponto, Mazzotta (2005) em sua leitura crítica de tais políticas, chama a atenção para a identificação da educação especial com a psicopedagogia, dando-lhe um sentido clínico e não pedagógico. Skliar (1997), da mesma forma, observa que existe uma obstinação do modelo clínico dentro da educação especial.

No capítulo 3, relatamos uma parte da história da inserção da arte e da música como elemento de ensino na educação especial e demonstramos que o Rio de Janeiro foi pioneiro em incluir alunos com necessidades especiais nas classes de iniciação musical, tanto na Sociedade Pestalozzi como no Conservatório Brasileiro de Música, neste último com a professora Liddy Mignone, ainda na década de 40. Com a Lei 9394/96, o ensino da arte passa a ser obrigatório nas escolas públicas regulares e fica determinada a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nessas mesmas escolas. Porém, os Parâmetros Curriculares elaborados após a Lei em questão, em termos de orientação ao professor sobre o ensino da música para alunos com necessidades especiais, não contribui muito e deixa por conta desse professor a resolução de qualquer problema que venha surgir, não só em relação ao processo pedagógico-musical dos alunos, mas também em relação à estrutura e material. Consideramos, portanto, que em termos de políticas ou documentos que regulem o ensino da arte e principalmente o da música, as iniciativas do governo são escassas e sem consistência.

Ainda no capítulo 3, ao fazermos a análise dos relatos de experiência pedagógica encontrados no levantamento da bibliografia sobre educação musical especial no Brasil, ficamos convencidos de que o caráter clínico, assim como acontece também na

educação especial, prevalece nas concepções e abordagens deste tipo de educação musical. A grande maioria dos textos traz como proposta de aulas desenvolver, através de atividades musicais, aspectos psicológicos, sociais e habilidades motoras, deixando em segundo plano o desenvolvimento musical dos alunos que, em nosso ponto de vista, deveria prevalecer como objetivo principal. Nesse ponto, Temmerman (1991) foi de grande auxílio ao fornecer subsídios importantes para a análise dos textos citados acima.

No capítulo 4 temos a intenção de clarificar as diferenças entre as áreas de educação musical especial e a de musicoterapia e para isso, além de apresentarmos definições encontradas na literatura para as disciplinas em questão, fazemos uma breve descrição dos objetivos de cada uma e abordamos a formação e o espaço de atuação de cada um dos dois profissionais. Ressaltamos a importância do relacionamento entre as duas áreas na medida em que possam intercambiar conhecimentos, porém, não deixando dúvidas entre o que seja um processo terapêutico e um processo pedagógico. A clareza em relação às várias diferenças entre as duas áreas, como, por exemplo, os objetivos e o relacionamento entre cliente/terapeuta e aluno/educador, dará ao profissional uma segurança maior em relação à sua prática. Se estiver claro para os professores de música a função da educação musical especial, a prática educativa não se confundirá com a prática musicoterápica, fato que foi observado no decorrer desta pesquisa.

No capítulo 5 tratamos da pesquisa de campo e relatamos as dificuldades encontradas em relação à entrada nas escolas especiais para investigação. Ao apresentamos os resultados da pesquisa, concluímos que a música não se faz presente, como elemento de ensino, na maioria das escolas especiais. Alguns motivos foram apresentados para justificar essa ausência e um deles é a verba escassa destinada a essas escolas, que faz com que o professor de música seja preterido em relação a outros professores especialistas, como os de educação física, por exemplo, que, geralmente,



são “os escolhidos”. Outro motivo, sob nosso ponto de vista, seria o preconceito que envolve a escola especial. Sendo considerado um espaço pouco atraente, que atende alunos “problemáticos”, “difíceis”, “que não aprendem”, os professores acabam por buscar outros espaços para atuação. Este problema poderia ser em parte resolvido se, durante a sua formação, o estudante de licenciatura em música soubesse que a educação musical especial é um campo de estudos tão instigante como qualquer outro e que as escolas especiais constituem um rico espaço para atuação. Em nosso ponto de vista, caberia ao curso de licenciatura em música divulgar, para o estudante, as muitas possibilidades no seu campo de trabalho. Mas, infelizmente, não é o que acontece no Rio de Janeiro. Os cursos de licenciatura, praticamente, ignoram que, entre os que serão alunos dos professores procedentes dos seus cursos, estão os alunos com necessidades especiais e que entre as escolas regulares, públicas ou particulares, estão as escolas especiais e as classes especiais. Sabemos que a ignorância em relação a algum assunto poderá gerar preconceito, e aí voltamos ao ponto inicial de nosso estudo onde detectamos a escassez de bibliografia sobre o assunto da educação musical especial.

Retomando, então, as questões iniciais apresentadas nesta pesquisa e que consideramos pertinentes aprofundar, uma delas, sem dúvida, é a quantidade inexpressiva de estudos na área de educação musical especial, pois o interesse dos pesquisadores, em sua maioria, está voltado para o processo de ensino-aprendizagem musical dos alunos ditos “normais”. Tal lacuna na literatura, além de colaborar para a manutenção do não conhecimento sobre a área em questão, constitui sério impedimento para uma maior compreensão dos processos de aprendizagem-musical dos alunos com necessidades especiais. Saber como e o que esse alunado aprende é primordial para o desenvolvimento da área de estudos da educação musical especial. Mas, como despertar o interesse do pesquisador por essa área de estudos? Consideramos que a Universidade

teria a obrigação de cumprir o papel a que foi destinada, incentivando as pesquisas e fornecendo subsídios, até financeiros, para aqueles que, na verdade, estariam prestando um serviço à sociedade. A parceria das Universidades com as escolas e com a sociedade é fator primordial para que haja um avanço na quantidade e na qualidade das pesquisas e conseqüentemente na literatura sobre o assunto.

Outro problema abordado por este estudo e que consideramos urgente pensar soluções, é o da falta de profissional qualificado, na área de música, para atender aos alunos com necessidades especiais e a demanda da nova LDBEN/96 no que diz respeito à inclusão de tais alunos nas classes das escolas regulares. Como vimos nas respostas dos professores ao questionário, todos consideram importante uma formação específica para a atuação na área da educação musical para alunos com necessidades especiais. Porém, por não haver essa formação nos cursos de licenciatura em música, os professores estão buscando na área da musicoterapia uma complementação à sua formação no que diz respeito à teoria e à prática. O fato é que o curso de musicoterapia, apesar de ser um excelente curso de formação, não tem o compromisso de fornecer ao professor de música subsídios para que ele atue numa escola com alunos especiais no que se refere ao ensino da música. Consideramos que seja o curso de licenciatura em música o responsável em incluir em sua grade curricular, pelo menos, uma disciplina obrigatória que contemple a área de conhecimentos da educação musical para alunos com necessidades especiais, além de propiciar estágio curricular supervisionado em escolas especiais, etapa importantíssima para a formação dos professores. Ou seja, uma boa formação dos professores nesta área específica de atuação, daria embasamento e segurança para que sua atuação não se confundisse com a atuação do musicoterapeuta e criaria, para a área de educação musical especial, bases teóricas próprias.

Outro fator que consideramos importante para o desenvolvimento da área de estudos da educação musical especial e que deixamos como sugestão é o incentivo que as Associações ligadas à educação musical e as Universidades poderiam dar à publicação de artigos e trabalhos sobre o assunto, como também à organização de encontros nacionais ou fóruns de debate sobre o tema. O único evento, mais sistemático, que contempla a educação musical especial no Brasil tem sido organizado anualmente por um grupo de professores no interior de São Paulo e não tem a participação de nenhuma Associação de Educação Musical.

Devemos ressaltar, porém, que teve início no ano de 2007, um movimento dos cursos de música das Universidades no Rio de Janeiro no sentido de promover fóruns de debates sobre o assunto da educação musical especial. A Escola de Música da UFRJ, por exemplo, organizou, no II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, a mesa redonda “Desafios no Ensino Especial de Música”. Neste evento os alunos da licenciatura participaram de forma bastante significativa, levando suas dúvidas sobre como atuar com alunos especiais nas classes das escolas regulares. A UNIRIO, da mesma forma, organizou o FÓRUM DE PEDAGOGIA DA MÚSICA DO IVL, onde as “Interfaces entre a Educação Musical e a Musicoterapia” foram debatidas e mais uma vez os alunos da licenciatura compareceram em peso, demonstrando que o interesse pelo tema vem crescendo.

Consideramos que depende da continuidade do movimento das Universidades e das Associações o desenvolvimento da área de estudos da educação musical especial e o conseqüente aprimoramento das idéias sobre o tema. O uso do poder de aglutinação dessas instituições é primordial para que o meio acadêmico desperte para o debate sobre a educação musical de alunos com necessidades especiais. Temas como currículo, material, carga horária, objetivos, só para dar alguns exemplos, precisariam ser

debatidos à exaustão e algum consenso seria necessário para que a área de educação musical especial adquirisse especificidade e organização e fosse reconhecida como área de conteúdos próprios.

Para concluir, gostaríamos apenas de frisar a importância de estarmos sempre atentos para o tipo de educação musical que nós, professores, temos a intenção de desenvolver com os alunos especiais, seja nas escolas especiais, seja nas escolas regulares, seja em aulas particulares, ou em outros espaços, estando sempre presente a preocupação de não subestimar a capacidade de aprendizagem desses alunos e de não transformar um processo pedagógico em um suposto processo terapêutico. O fortalecimento do compromisso dos professores de música com o ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento musical dos alunos e numa “filosofia intrínseca da educação musical” reforçaria a idéia, presente nos PCN, da música como uma área de conhecimento. E, em nosso entendimento, somente dessa forma a música seria considerada como componente curricular com conteúdos próprios, ocupando o lugar que merece nos programas e currículos de todas as escolas, especiais ou não.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, Daniele F. & COSTA, Antônio P. S. Projeto Pavulagem: música e cultura na educação especial. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

BENENZON, R. *Manual de musicoterapia*. Tradução: Clementina Nastari. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

BIANCHETTI, L. & FREIRE, Ida M. *Um Olhar Sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania*. São Paulo: Papiros, 1998.

BOGDAN, R. & BIKLIN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL/CN. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez. 1996.

BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, 1997.

BRASIL/SEF. Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1998.

BRASIL/CNE. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRASIL/SEESP. *Estratégias e orientações sobre artes - Respondendo com Arte às necessidades especiais*. Brasília, 2002.

BROOK, Angelita M. V. Música para crianças com paralisia cerebral. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

BRUSCIA, K. E. *Definindo Musicoterapia*. Tradução: Mariza Conde. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

COLL, C. et al. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução: Fátima Murad, 2<sup>o</sup> ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONCEIÇÃO, Thaynah P. B. et al. Quem canta um canto avança um ponto: o ensino da música como mediador do desenvolvimento e aprendizagem de crianças portadoras de

deficiência mental. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004, p.24-27.

\_\_\_\_\_ & GIRARD, Thaíla C. Música e educação especial: uma contribuição para o desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

CORRÊA, Maria Ângela M. *Educação Especial. v.1* - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

\_\_\_\_\_ *Tópicos em educação especial. v.1* - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

CORTEGOSO, Ana L. & SOARES, L. Formação e prática docente musical na educação de crianças com necessidades especiais. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004, p. 600-609.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 5, 45-57, 2000.

\_\_\_\_\_ Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.10, 75-87, mar. 2004.

\_\_\_\_\_ Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 11-26, 2006.

\_\_\_\_\_ A Pesquisa em Educação Musical no Brasil – Teses e Dissertações – Diversidade Temática, Teórica e Metodológica. *Educação musical no Brasil*. In: Oliveira, A. & Cajazeira, R. (orgs.), Salvador, P&A, 2007.

FREIRE, Ricardo D. et. al. A inclusão social de uma criança com necessidades especiais em aula de música. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004, p. 918-924.

GARCIA, E. C. P. Conteúdos e estratégias de ensino para aprendizagem musical de estudantes deficientes mentais. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD ROM).

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação de Identidade Deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JANNUZZI, Gilberta S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JOLY, Ilza Z. L. Terapia ocupacional e musicalização infantil: uma proposta de interface de áreas junto a crianças com necessidades especiais. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2003, p. 357-367.

JUNG, C.G. *O Eu e o Inconsciente*. Tradução de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 1987.

KASSAR, Mônica C.M. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LOUREIRO, Cybelle M. V. *Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino*. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

LOURO, V. S. et al. *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Estúdio Dois, 2006.

MAZZOTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. *Saberes Imaginários e Representações na Educação Especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, J. & SILVA, F. A educação musical especial: um universo a ser explorado em João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2006, p.36-43.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical Brasileira no século X: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.7, 7-19, mar. 2002.

PRAUSE, M. & WEBER, C. Tratamiento de la música en alumnos com necesidades educativas especiales. *Eufonia Didáctica de la música n. 37*, p.7-20. Barcelona: abril 2006.

SAETA, Beatriz R. P. O Contexto Social da Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, p 51-55. São Paulo, 1999.

SANTOS, Terezinha Eboli. Dez anos de vida da Sociedade Pestalozzi do Brasil. *Boletim n° 27 da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, p.7-10. Rio de Janeiro, 1955.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, L. Atividades musicais na escola especial. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2002, Natal. *Anais...* Natal, 2002, p. 403-409.

TEMMERMAN, N. The Philosophical Foundations of Music Education: The Case of Primary Music Education in Australia. *British Journal of Music Education*, 8, p.149-159, Britain, 1991.



# **ANEXOS**

## Anexo I

Artigo: "Atividades Musicais – resumo das atividades musicais realizadas nas classes especiais e nas oficinas pedagógicas da sociedade Pestalozzi do Brasil" publicado no Boletim nº 27 da Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1955.

# ATIVIDADES MUSICAIS

## RESUMO DAS ATIVIDADES MUSICAIS REALIZADAS NAS CLASSES ESPECIAIS E NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DA SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL

O trabalho que se vem realizando desde 1947 no setor Música, junto às classes da S.P.B., visa menos a educação musical que propriamente a educação através da Música.

Assim, introduzida que foi, no currículo, como parte integrante do amplo programa de educação emendativa, sua orientação é dirigida no sentido de proporcionar condições que permitam o desenvolvimento da sensibilidade, pelo prazer emocional de *ouvir* e *sentir*, favorecendo a revelação de tendências musicais, e esse objetivo é alcançado através da aquisição que a própria Música provoca e mantém.

O confronto entre a situação escolar de uma criança e seu rendimento nas aulas de Música, vem confirmar até que ponto a capacidade musical é independente e pode ser independentemente desenvolvida.

Para nós, particularmente, essa verdade tem especial importância por serem as classes a que nos estamos referindo compostas de excepcionais de diversos tipos, incluindo os diferentes graus de debilidade mental, distúrbios motores, glandulares, doença mental, distúrbios da conduta e da efetividade, e outras causas.

### PLANO DE ATIVIDADES

*Classes Especiais* (para crianças de ambos os sexos e adolescentes do sexo feminino).

A seleção e a dosagem dentro de cada item que se segue, atendem às condições bio-psicológicas e ao grau de sociabilidade dos diferentes grupos que compõem essas classes.

#### 1. *Canções*

Músicas simples, dentro da tessitura conveniente, que se procura serem entoadas com precisão, numa cuidada reprodução dos sons ouvidos.

Para incutir o culto pelas nossas tradições, o repertório inclui grande parte do folclore infantil.

A aula de Música não está divorciada das demais atividades dos grupos; ao contrário, ela se inclui na realização do plano de

trabalho da professora da classe, usando o mesmo centro de interesse em cada período, numa unidade de ação que se vem refletir no rendimento geral. Assim é que, colaborando no trabalho conjunto, seja na formação de hábitos de higiene, de alimentação, na aquisição de conhecimentos gerais, de linguagem e matemática, geografia, hábitos sociais, comemorações cívicas, etc., a Música vem contribuir com sua parcela no plano geral, tendo em conta as possibilidades e limitações de cada fase do desenvolvimento da criança.

## 2. *Canções "mimadas"*

Canções que se fazem acompanhar de gestos relacionados com o texto, num jôgo rítmico expressivo, que interessa indistintamente a todos os grupos.

## 3. *Brinquedos cantados*

Rondas infantis. Com sua grande ação socializadora os brinquedos cantados constituem um rico e vasto material, que é selecionado segundo o grupo a que se destina.

## 4. *Música dramatizada*

A história a ser dramatizada está contida no próprio texto da música. A dramatização é livre. Visando especialmente estimular a capacidade inventiva, levamos, por outro lado, a criança a compreender e a reter o conteúdo das músicas estudadas e que a êsse jôgo se prestem.

## 5. *Dramatização musicada*

Dramatizações de histórias já conhecidas acompanhadas de trechos musicais que, por vêzes, seguem todo o enrêdo ou que, mais comumente, ilustram sômente algumas partes da pequena peça.

Geralmente também a dança tem lugar nessas dramatizações. Máscaras de animais diversos e de personagens da literatura infantil têm sido usadas, dando igual oportunidade de atuação aos pequenos participantes, sejam êles tímidos ou agressivos, modestos ou vaidosos.

## 6. *Contrôle rítmico dos movimentos*

I — Movimentos simples, de inteiro domínio das crianças: andar, marchar, correr, pular, saltar, bater palmas, obedecendo, com precisão ao ritmo dado, atendendo às variações de andamento e intensidade, introduzidas oportunamente.

II — Jôgo rítmico imitativo. Com acompanhamento musical cuidadosamente escolhido, as crianças imitam a atitude e os movimentos de anões, gigantes, de animais (sapo, coelho, pato, camelo, etc.), de profissionais em trabalho (carpinteiro, lenhador, remador, tocador de sino), de objetos que se movem (pêndulo, pá de moinho), etc., em ritmo corretamente seguido.

Cada figura a ser apresentada é prèviamente exibida em fotografia ou gravura, aproveitando-se a oportunidade para chamar a atenção sôbre a forma, tamanho, utilidade, condições ambientais e tudo mais que a ela se refira.

### 7. *Ginástica historiada*

A professôra elabora uma história cujo desenrolar seja adaptado à já estabelecida seqüência de movimentos que deve compor os exercícios rítmicos dêsse tipo. A música que acompanha cada movimento é escolhida dentre as que melhor se adaptem à narrativa, e deve conter suficientes elementos sugestivos para que desperte na criança o desejo de participar de seu ritmo, seguindo-a com os gestos determinados pela história.

### 8. *Danças simples*

Por estar tão intimamente ligada à Música, a dança também tem lugar nesse programa. Sendo o desenvolvimento dessa atividade, entretanto, uma especialização, constam do nosso plano, tão sômente, danças muito simples, baseadas em movimentos naturais, visando, especialmente, o valor social dessa prática e seu alcance educativo.

### 9. *Banda rítmica*

Dois grupos que formam as Classes Especiais participam da Bandinha que acompanha, em ritmo, músicas tocadas ao piano, e especialmente trabalhadas para êsse fim. Os instrumentos usados, todos de percussão, em sua maioria fabricados na própria S.P.B., inclui, entre outros: chocalhos, guizos, tambores, reco-recos, castanholas, paus rítmicos, lixas, maracas, caxixís, triângulos, pratos e demais instrumentos que eventualmente são introduzidos para efeitos especiais, como cantos de grilos, de pássaros, trote de cavalos, etc.

Êsses instrumentos não participam todos simultâneamente do mesmo trecho musical. Uma "instrumentação" elaborada pelas crianças determina a atuação de cada naipe dentro da peça a ser executada. Para isto, faz-se preliminarmente a apresentação da música às crianças, que são levadas a *sentir* não sômente o ritmo das frases bem cadenciadas, como o "colorido" de cada trecho mu-

sical e a melhor forma de combiná-lo com o instrumento de que dispõem para o acompanhamento.

Da espera do momento exato em que cada participante deve atuar com seu instrumento — de livre escolha — resulta um trabalho de grande valor educativo pelo que contém de contrôlo da atenção e da vontade, de desenvolvimento da auto-disciplina, cultivada através de um exercício extremamente agradável, além de apurar a coordenação dos movimentos exigidos no manejo dos diferentes instrumentos.

Chocalhos e guizos são sacudidos; lixas são esfregadas; reco-recos, raspados; pratos, percutidos; castanholas, dedilhadas, obrigando, dessa forma, a movimentos de braços, pulsos e dedos, com uma ou com ambas as mãos.

A adaptação das crianças a êsses movimentos, dependente da fase de seu desenvolvimento motor, interfere, por vêzes, na revelação de seu senso rítmico, o que muito bem pode ser observado, em virtude de ser dada a todos os participantes a oportunidade de manipularem todos os instrumentos.

Atividade altamente socializadora, a Banda reúne as crianças em tórno de um interêsse comum, qual seja o aprimoramento da execução de cada um, em pról de um resultado melhor de *todo o grupo*.

*Oficinas Pedagógicas* (para adolescentes e jovens adultos do sexo masculino).

#### *Assuntos musicais — Apreciação musical*

O programa de música para os grupos que freqüentam as Oficinas Pedagógicas, além do canto em conjunto, da música do teatro e da dança, inclui conhecimentos gerais referentes a

- I. origem e história da Música;
- II. história dos instrumentos musicais;
- III. biografia dos Mestres da Música;
- VI. temas e inspirações.

O interêsse despertado pela matéria, criou uma atmosfera altamente favorável à audição dos discos que devem ilustrar a aula, dando, assim, oportunidade de cultivarem o inteligente hábito de ouvir, através do desenvolvimento da concentração, que se traduz pela capacidade de pensar no que está ouvindo — e só no que está ouvindo.

Assim, quando lhes foi dado compreender que a “Música contém alguma coisa para pensar”, já nos foi possível, após uma audição cuidadosamente preparada, indagar: “Que lhes parece esta música? Ela lhe parece triste ou alegre? Ela é, em sua opinião, pró-

pria para dançar, para marchar ou para ninar? Como você a classifica? terrível, delicada, feliz, grandiosa, suave, etc., etc.

Cultivando, dessa forma, a boa atenção, aprendendo a ouvir, iniciaram-se na prática de pequenos exercícios — tão de seu agrado, onde lhes coube identificar 3 ou 4 músicas, suficientemente expressivas, aos seus respectivos títulos previamente enunciados.

Tôda uma gradação, rigorosamente observada e registrada pela professôra, leva cada grupo desde a etapa mais elementar da apreciação musical à análise — se bem que rudimentar — do gênero, forma, ritmo, linha melódica, conteúdo imaginativo, orquestração, etc., das peças ouvidas.

Dentro dêsse plano foram organizados álbuns de biografias e de fotografias dos Mestres da Música, pequenas discotecas foram iniciadas e muitos se interessaram por assuntos musicais fora da escola.

Na realidade, nem todos os alunos demonstraram, de início, especial interêsse, tendo, mesmo, alguns se recusado a participar das secções de Música. Porém, o ambiente formado e mantido por essa atividade provocou em todos, indistintamente, uma certa disposição favorável a sentir a Música como algo mais do que simples divertimento. E se esforçaram por alcançar o sentido de sua beleza.

E' êsse, em linhas gerais, o programa que procuramos cumprir dentro das condições materiais de que dispomos e da exigüidade do tempo que nos é dado para sua realização.

O que cabe à Música, como fração do curto período diário que cada grupo permanece na Sociedade, não só impede a introdução de outras atividades musicais, como mesmo traz dificuldades à plena realização de seu programa atual.

As diferentes atividades acima resumidamente descritas não se realizam simultâneamente. A distribuição do tempo entre elas deve atender ao plano geral de trabalho em benefício de uma unidade total.

Assim, as Oficinas Pedagógicas, atualmente num período de interrupção dêsse trabalho, tinham seu horário semanal destinado ora ao canto, ora às audições de discos ou às demais atividades, num revezamento embaraçoso ao rendimento desejado. As Classes Especiais, da mesma forma, cumprem seu programa na parcela mínima do tempo que sua realização impõe.

A observação diária do resultado dêsse trabalho reclama a ampliação de seu programa de ação, cuja finalidade precípua será a de proporcionar aos nossos alunos condições tais que lhes permita ter na Música uma fonte de prazer emocional, ou seja, um recurso a mais para um ajustamento harmonioso com a vida.

### *Bandinha Rítmica infantil*

Em 1947 a Sociedade Pestalozzi do Brasil criou, por iniciativa de sua diretora-técnica, d. Helena Antipoff, a Bandinha Rítmica Infantil, cujo valor educativo foi confirmado na prática contínua de sua atividade.

Embora aplicada em vários países como um meio poderoso de musicalizar e de sociabilizar as crianças, êsses conjuntos eram, entretanto, desconhecidos, ou, pelo menos, não divulgados.

Instrumentos de percussão das mais variadas formas e de timbres os mais diversos são usados pelas crianças, num esplêndido trabalho de atenção e de contrôle — já que não participam tôdas ao mesmo tempo; como numa orquestra, os participantes têm uma “instrumentação” a obedecer.

Com seus chocalhos, reco-recos, triângulos, pratos, guizos, paus rítmicos, maracas e muitos outros instrumentos, em sua maioria fabricados na própria Sociedade, acompanham a professôra ou uma criança ao piano, em músicas cuidadosamente preparadas.

Atividade inteiramente gratuita, dela já participaram, desde sua fundação, 527 crianças, de 3 a 13 anos, quase tôdas moradoras no morro do Leme, que dessa forma expandem e desenvolvem seu senso rítmico reconhecidamente inato, num ambiente propício a evidenciar suas aptidões, além de cultivar seu interêsse pela boa música.

A divulgação dessa atividade em nosso meio tem sido feita, em grande parte, através dos dois cursos anuais de Recreação Infantil que a S.P.B. mantém desde 1946 para professôras, assistentes sociais, mães e pessoas interessadas em educação pela recreação, nas idades primárias e pré-primárias.

LOLA GUTERMAN  
Orientadora da educação musical  
da S.P.B.

Março de 1955.

---

## Anexo II

Levantamento da bibliografia sobre educação musical especial publicada nas Série Fundamentos, Revistas e ANAIS da ABEM; ANAIS da ANPPOM; Revistas da UBAM entre os anos 1993 e 2007 e Boletins da Associação Brasileira de Musicoterapia – ABMT - entre os anos 1975 e 1983:

### **Série Fundamentos:**

**I – II – III – IV** – Nada foi encontrado

### **Revistas da ABEM do n° 1 ao n° 18:**

Até 2007 nenhum artigo foi publicado

### **ANAIS da ABEM por ordem cronológica:**

LELIS, C. A educação musical especial e a Musicoterapia. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2000, Belém. *Anais...* Belém, 2000, p. 27-31.

GARCIA, E. C. P. Representações musicais de estudantes com síndrome de Down: um estudo preliminar. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2002, Natal. *Anais...* Natal, 2002 (CD-ROM).

SOARES, L. Atividades musicais na escola especial. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2002, Natal. *Anais...* Natal, 2002, p. 403-409.

JOLY, Ilza Z. L. et al. Terapia ocupacional e musicalização infantil: uma proposta de interface de áreas junto a crianças com necessidades especiais. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2003, p. 357-367.

TRINDADE, B. Educação musical inclusiva multirreferencial: um experimento de arte-educação para a criação de um programa de ensino. In XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2003, (CD-ROM).

\_\_\_\_\_. O sistema Braille e sua musicografia. In XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2003, (CD-ROM).

CONCEIÇÃO, Thaynah P. B. et al. Quem canta um canto avança um ponto: o ensino da música como mediador do desenvolvimento e aprendizagem de crianças portadoras de deficiência mental. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004, p.24-27.

CORTEGOSO, Ana L. & SOARES, L. Formação e prática docente musical na educação de crianças com necessidades especiais. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004, p. 600-609.

FREIRE, Ricardo D. et. al. A inclusão social de uma criança com necessidades especiais em aula de música. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004, p. 918-924.

PEREIRA, S. O surdo: caminho para a Ed. Musical. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004, (CD-ROM).

TRINDADE, B. Arte-educação inclusiva: programa de educação musical com abordagem CLATEC. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004, (CD-ROM).

ARAÚJO, Daniele F. & COSTA, Antônio P. S. Projeto Pavulagem: música e cultura na educação especial. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

ARAÚJO, L. & GIRARD, Thaíla C. Música e educação especial: uma contribuição para o desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

BROOK, Angelita M. V. Música para crianças com paralisia cerebral. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

FIGUEIREDO, A. & PEDROSA, S. Processos criativos e deficiência mental: possibilidades de produção musical. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

FRANÇA, C. & LOUREIRO, C. Função da musicoterapia na educação especial: da inclusão física à integração do portador de atraso do desenvolvimento no ensino regular da música. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

GARCIA, E. C. P. Conteúdos e estratégias de ensino para aprendizagem musical de estudantes deficientes mentais. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

MOURA, A. Ensino da música para deficientes auditivos. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte, 2005 (CD-ROM).

GARCIA, E. C. P. Estudo exploratório sobre a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e o ensino musical especial, In: XV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2006, p.336-343.

OLIVEIRA, J. & SILVA, F. A educação musical especial: um universo a ser explorado em João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2006, p.36-43.

\_\_\_\_\_. Procedimentos iniciais para exploração da educação musical especial. . In: XV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2006, p.826-839.

ARAÚJO, L. Grupo de música popular na educação especial. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

FINCK, R. Surdez e música: será este um paradoxo? In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

MALAGUTTI, V. & FIALHO, V. Educação musical especial: uma investigação na APAE de Sarandi-PR. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

MELO, I. et al. Síndrome de Down e música: um encontro possível? In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

OLIVEIRA, J. A Formação de repertório para as aulas de música em grupo envolvendo alunos especiais. . In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

PAIVA, A. et al. A música como recurso para a aprendizagem do aluno hiperativo: relato de uma experiência. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

SANTOS, C. E. As práticas em educação musical especial: possíveis contribuições da musicoterapia. . In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

SENA, S. A musicografia Braille na formação do músico deficiente visual. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

SILVA, M. et al. Música na educação especial: um relato de experiência do projeto de extensão Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007 (CD-ROM).

**ANAIS da ANPPOM:**

BONILHA, F. Leitura Musical na Ponta dos Dedos: o ensino da musicografia Braille. In: XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília, 2006 (CD-ROM).

PAIVA, A. et al. A música como recurso para a aprendizagem do aluno hiperativo: relato de uma experiência. In: XVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2007 (CD-ROM).

BONILHA, F. & CARRASCO, C. Ensino da musicografia Braille: um caminho para a educação musical inclusiva. In: XVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2007 (CD-ROM).

**Revista Brasileira de Musicoterapia:**

NASCIMENTO, Eliane F. A atuação do musicoterapeuta na educação especial: experiência clínica. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, V. 8, p. 78-99. UBAM, 2006.

**Boletins da ABMT:**

MICHEL, Donald E. Música, Educação Musical, Musicoterapia – Quais os seus papéis em educação especializada? *Boletim n° 8 da ABMT*, p. 37- 42. Rio de Janeiro, 1978.

### Anexo III

Questionário aplicado aos professores, sujeitos da pesquisa.

## **QUESTIONÁRIO**

Nome:

Escola:

1. Qual é a sua formação?
2. Há quanto tempo trabalha na área de educação musical especial?
3. Quantas turmas atende e quantos alunos na classe?
4. Quantas aulas de música por semana?
5. Qual é o tipo de clientela que você atende em suas aulas e qual é a faixa etária dos alunos?
6. Descreva a metodologia utilizada em suas aulas (atividades que você realiza e quais os objetivos):
7. Que material você utiliza em suas aulas?
8. Utiliza alguma linha teórica para embasar sua prática pedagógica-musical?
9. Como é feita a avaliação dos alunos?
10. Você acha importante alguma formação específica na área de educação especial ou da musicoterapia para o professor de música que atua na área de educação musical especial? Por quê?
11. O que você pensa sobre a importância da música no contexto das escolas especiais?