



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**MÚSICA E DEFICIÊNCIA: processos de ensino e
aprendizagem em um espaço não formal de educação
musical**

Leonnardo Limongi de Souza

João Pessoa
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**MÚSICA E DEFICIÊNCIA: processos de ensino e
aprendizagem em um espaço não formal de educação
musical**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba - UFPB - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

Leonnardo Limongi de Souza

ORIENTADORA: Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

João Pessoa
2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729m Souza, Leonardo Limongi de.

Música e deficiência : processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical / Leonardo Limongi de Souza. - João Pessoa, 2017.

187 f. : il.

Orientação: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Música. 2. Ensino-aprendizagem - Pessoa com deficiência. 3. Educação musical especial. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da Dissertação: "MÚSICA E DEFICIÊNCIA: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical".

Mestrando(a): **Leonardo Limongi de Souza**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Cristiane Almeida

Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida
Orientadora/UFPE/UFPB

Luceni Caetano da Silva

Dr.^a Luceni Caetano da Silva
Membro Interno do Programa/UFPB

Carla Pereira dos Santos

Dr.^a Carla Pereira dos Santos
Membro Externo ao programa/UFPB

João Pessoa, 15 de Dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

À vida, por tudo que ela tem me oferecido.

Aos meus pais, por seus esforços em proporcionar uma educação de qualidade. Por seus ensinamentos, amor, carinho e dedicação. Sempre!

À Dra. Cristiane Maria Galdino, minha orientadora, por sua paciência e atenção.

Às professoras Dras. Luceni Caetano da Silva e Carla Pereira dos Santos, por seus apontamentos durante a qualificação dessa dissertação.

À Universidade Federal da Paraíba, pela possibilidade de formação.

À Fundação Espaço Cultural da Paraíba, por suas ações culturais e permissão para que a pesquisa fosse realizada.

À Escola Especial de Música Juarez Johnson, por ter me acolhido e mostrado novos caminhos de atuação profissional, de valorização da vida e respeito ao próximo.

Aos colegas de trabalho participantes dessa pesquisa, pelo amor à música e dedicação junto a seus alunos.

Aos pais e alunos que compõem o caso estudado, obrigado pela confiança.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

À professora Glenda Romero, por ter me iniciado no campo da educação musical, acreditado e me orientado com carinho e dedicação. Obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo entender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência em um espaço não formal de educação especial. Por meio de seus objetivos específicos, procuramos compreender a proposta pedagógica da escola onde realizamos este trabalho; caracterizar as práticas pedagógicas estabelecidas; identificar o percurso de formação dos professores; entender como pais e professores compreendem as ações que são desenvolvidas nesse espaço de educação musical e identificar seus objetivos junto às práticas que se estabelecem. Para isso, fizemos o uso de observações, entrevistas e análise de documentos como ferramentas de coletas de dados. O caso estudado foi composto por três professores, cinco alunos e seus responsáveis, envolvendo diferentes modalidades de ensino (violino, violoncelo e musicalização) e situações de desenvolvimento e aprendizagem distintas, diante da participação de alunos com Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e Autismo. Em nosso referencial teórico, trouxemos entendimentos sobre as pessoas com deficiência, hoje e em outros momentos históricos, sobre os diferentes espaços e possibilidades de educação dessas pessoas, assim como a delimitação das ações da educação musical especial. A análise dos dados nos mostrou que as ações pedagógicas observadas têm dialogado com as propostas de educação musical surgidas durante o século XX, assim como a compreensão e o respeito à pluralidade humana.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; educação especial; educação musical especial; educação musical não formal.

ABSTRACT

This research had as objective, understand how occur of the music teaching and learning of the disabled people in a not formal space of special education. By mean of your specific objectives, we look to understand the school's pedagogical proposal where we did this work; to characterize the pedagogical practices established; identify the of teaching rout training; understand how fathers and teachers understand the actions that are developed in this music education space and identify your objectives together with the practices established. For this, we did use of observations, interviews and document analysis, as a collections tool for a data. The case studied was composed by three teachers, five students and their responsible, involving different modalities of education (violin, cello and musicalization) and situations of different development and learning, with the participation of students with Down Syndrome, intellectual Deficiency and Autism. In our theoretical reference, we search understand about people with deficiency, today and in others history moments, about the different space and possibilities of education this people, as well as the delimitation of the action of special music education. The of data analysis shown us that of the pedagogical actions observed has dialog with the proposal musical education emerged during century XX and the understanding and the respect the human plurality.

Keywords: people with deficiency; special education; special musical education; non formal music education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área interna da FUNESC.....	89
Figura 2 - Salas de aula da Escola Especial de Música Juarez Johnson.....	90
Figura 3 - Apresentações internas da escola	91
Figura 4 - Atividades diversas (pintura, teatro, leitura, apresentações didáticas)	92
Figura 5 - Apresentações em escolas públicas	93
Figura 6 - Relação entre ações distintas	100
Figura 7 - Expectativas quanto às ações da escola	102
Figura 8 - Canção de apresentação	148
Figura 9 - Barulhinho do tam tam	149
Figura 10 - A ação mediadora.	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição do caso.....	19
Quadro 2 - Instrumentos de coletas de dados.....	20
Quadro 3 - Pesquisa na BDTB.....	28
Quadro 4 - Pesquisa na Revista da ABEM	29
Quadro 5 - Pesquisa nos anais da ANPPOM.....	30
Quadro 6 - Elementos musicais e estratégias de mediação	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Corpo discente	91
----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

- ANPPOM** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AAIDD** - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical
- CONAE** - Conselho Nacional de Educação
- DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EMAN** - Escola de Música Antenor Navarro
- E.E.M.J.J.** - Escola Especial de Música Juarez Johnson
- FUNESC** - Fundação Espaço Cultural
- LEMEI** - Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- NEE** - Necessidades Educacionais Especiais
- OEA** - Organização dos Estados Americanos
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PPGEEs** - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- TEA** - Transtorno do Espectro Autista
- TGD** - Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento
- TGDSOE** - Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação
- UNESP** - Universidade Estadual Paulista
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - DELINEAMENTO METODOLÓGICO	17
1.1 Local da pesquisa e delimitação do caso	18
1.2 Instrumentos de coleta de dados	20
1.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental	20
1.2.2 As observações	21
1.2.3 Entrevistas semiestruturadas	22
1.3 Organização e análise	23
CAPÍTULO 2 - REVISANDO A LITERATURA	25
CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTO TEÓRICO	34
3.1 Deficiência? De que estamos falando?	34
3.1.1 Deficiência intelectual.....	37
3.1.2 Síndrome Down.....	38
3.1.3 O espectro autista	39
3.2 Pessoa com deficiência - relações com a história	42
3.3 Um aporte psicológico - a pessoa com deficiência e a ótica Sócio-Histórica	51
3.4 Múltiplos espaços de educação	62
3.5 Direito à educação garantido	66
3.6 Um Espaço que me acolha	79
3.7 Educação musical especial	84
CAPÍTULO 4 - JUNTANDO AS PEÇAS	88
4.1 A Escola Especial de Música Juarez Johnson	88
4.2 Tecendo olhares - a escola e suas práticas	93
4.2.1 “Acho que ainda rola essa confusão” - Educação musical ou Musicoterapia? .	96
4.2.2 “Então, assim, todo dia eu recebo um não” - um diálogo sobre escolas especiais e inclusivas.....	102
4.3 Formação dos professores e suas vivências	111
4.4 As aulas de instrumentos	115
4.4.1 “A cada dia uma conquista” - As aulas de violoncelo	115
4.4.2 “Quero que ela siga em frente” - As aulas de violino.....	117

4.4.3 “Especificamente a minha base consiste no método Suzuki”	119
4.4.4 “Cada dia é um tijolinho que vamos colocando, até a gente se entender.” ...	124
4.5 Musicalização infantil	141
4.5.1 “O que acontece é ter aulas de música” - As aulas de musicalização	141
4.5.2 “Basicamente um jeito ativo de se ensinar música”	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	179
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate e efetivação dos direitos da pessoa com deficiência ganhou espaço e alcançou, dentre outras áreas, o campo da Educação Musical, o que levou ao aumento do interesse por estudos que envolvem as relações dessas pessoas com a música.

Todos nós somos capazes de compreender, apreender, produzir e/ou reproduzir música, independente das diferentes regras e estruturas culturalmente impostas a ela, que é uma habilidade natural. Possuímos uma musicalidade inata que se desenvolve de maneira particular a partir do contato com diversos elementos pessoais, sociais e culturais. Assim, desenvolver-se musicalmente é de grande importância na formação do cidadão, uma vez que somos influenciados e influenciadores do nosso "mundo musical"¹.

O homem, desde os tempos mais remotos, se expressa musicalmente. Suas relações com o "universo sonoro" ultrapassam as fronteiras da fala estabelecendo relações bem mais amplas com o fenômeno acústico. Para Pederiva (2009, p. 185), da mesma forma como a nossa fisiologia e anatomia nos permite se comunicar por meio da fala, a musicalidade teria um caráter universal e não seria privilégio de alguns, mas uma característica humana. No entanto, pessoas com deficiência têm, em diferentes tempos e sociedades, vivenciado situações de exclusão que os colocam à margem dos processos de educação, o que dificulta o desenvolvimento de sua musicalidade, que, como um atributo de nossa espécie, deve estar ao alcance de todos.

Pessoas com algum tipo de deficiência, que possuam necessidades educacionais especiais (NEE), devem ter assegurado o direito de participar dos diferentes espaços em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical. Embora tenhamos avançado na consolidação de seus direitos, essas pessoas ainda encontram barreiras para que estes sejam plenamente exercidos, o que traz prejuízos a sua educação como um todo.

¹ Refere-se a mundos "distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais" (FINNEGAN, 1989, p. 31).

Diferentes culturas, tempos e sociedades, trazem de maneira implícita seus processos de ensino e aprendizagem musical. Aspectos históricos, sociais e culturais não devem ser desconsiderados, pois refletem diretamente sobre as práticas educativas musicais que se estabelecem (ARROYO, 2000, p. 78). Assim como os processos de ensino assumem uma dimensão contextualizada ao longo da história, a constituição do conceito de deficiência, bem como a posição a qual a pessoa com deficiência ocupa na sociedade, tem passado por transformações significativas. Essas mudanças têm proporcionado novas possibilidades quando nos referimos às práticas da educação musical para pessoas com deficiência.

O resultado do Censo do ano de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), revelou que cerca de 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentam algum tipo de incapacidade ou deficiência (dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental). Conforme os dados do censo realizado no ano de 2010, 45,6 milhões de pessoas declararam ter algum tipo de deficiência (23,9% do total de brasileiros). Dentre as regiões, o nordeste brasileiro apresentou o maior número de declarantes (26,6%), tendo os estados da Paraíba (27,8%), Rio Grande do Norte (27,8%) e Ceará (27,7%), correspondido aos maiores índices de pessoas com deficiência.

Possibilitar que essas pessoas possam se relacionar com a música em suas diferentes formas e aspectos, enquadra-se nos objetivos das políticas públicas que buscam promover a igualdade de direitos dessa parcela da população. Estudos que esclareçam as práticas de ensino e aprendizagem musical realizadas junto a esse público específico têm sido pertinentes, seja para o entendimento dessas ações ou para o fomento de intervenções futuras.

Ações de desenvolvimento da nossa musicalidade, que “parece ser universal e constitui-se em um dos modos básicos através dos quais o homem responde à dinâmica do ambiente que o cerca” (MARTINS, 1985, p. 26), ocorrem dentro e fora das escolas, em diferentes graus de formalização ou intencionalidade. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da lei 11769/2008, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornou obrigatório o ensino de Música nas escolas de Educação Básica de todo o Brasil. Uma iniciativa que reconhece a relação que o homem exerce com a música bem como a sua importância para a formação do cidadão. Sendo assim, pessoas com deficiência encontram na escola regular uma oportunidade de desenvolvimento musical, uma

vez que têm assegurados “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares” (BRASIL, 1999, p. 7). Contudo, essas ações ocorrem não apenas dentro desses limites. O aprendizado musical se estabelece em diferentes circunstâncias assumindo características próprias às múltiplas situações em que ocorrem os seus processos de ensino. Dessa forma, quando tratamos das ações educacionais oferecidas fora do sistema regular de ensino, de aprendizados de livre escolha, no qual direcionamos nossas curiosidades e aptidões, o que tem sido realizado no âmbito da educação musical de pessoas com deficiência? Uma vez que os processos de ensino e aprendizagem musical se concretizam em diferentes espaços, como a pessoa com deficiência tem se relacionado com ações que se enquadram fora do sistema formal de ensino? O que vem sendo realizado para que as iniciativas existentes atendam aos interesses desses educandos?

A educação musical tem se voltado a práticas diversificadas, contemplando diferentes espaços, contextos e metodologias, tendo havido um aumento pelo interesse em relação a como suas ações ocorrem em contextos não formais de ensino e aprendizagem, sobretudo em projetos sociais (SANTOS, 2007). Ademais, a área da Educação Musical não tem ficado alheia às mudanças que tem ocorrido na sociedade quando tratamos das outrora esquecidas pessoas com deficiência. Entender como essas pessoas participam, ou não, dos diferentes contextos em que ocorrem processos de ensino e aprendizagem musical, bem como a maneira como esses diferentes espaços têm contribuído para o desenvolvimento da musicalidade dessas crianças, jovens e adultos, dialoga com os pensamentos de promoção da igualdade de direitos. Mas estariam essas ações sendo coerentes com os princípios da educação musical e da educação da pessoa com deficiência? Estariam essas iniciativas atingindo os seus objetivos?

Conhecer as dinâmicas que se estabelecem quando envolvemos música, educação e pessoa com deficiência, possibilita distinguir ações que envolvam a música e essas pessoas para fins que se diferenciam dos propostos pela educação musical. Entender como essas ações se desenvolvem, contribui para o aprimoramento de suas práticas, nos dando subsídios para que a relação das pessoas com deficiência com os diferentes aspectos que envolvem a música na sociedade atendam aos seus interesses.

Esta pesquisa foi direcionada a situações de ensino/aprendizagem musical que se estabelecem fora do âmbito da educação formal e envolve um contexto ainda mais específico e também carente de publicações: a educação musical especial. Dessa forma, não nos voltamos a ações que promovem a educação musical de pessoas com deficiência em um contexto de inclusão escolar, mas a um espaço não formal com foco em pessoas com necessidades educacionais especiais, a Escola Especial de Música Juarez Johnson, na cidade de João Pessoa (PB).

Seu objetivo geral foi compreender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência em um espaço não formal de educação especial. De forma específica, objetivou-se analisar a proposta pedagógica da escola, caracterizar as práticas pedagógicas estabelecidas, identificar o percurso de formação dos professores, entender como pais e professores compreendem as ações desenvolvidas e identificar seus objetivos junto às práticas que se estabelecem.

Esta dissertação relata o objeto pesquisado e analisado à luz das bases teóricas apresentadas. Dentre essas, destacamos Afonso (1992), Libâneo (1994, 1999), Santos (2001), Gadotti (2005) e Gohn (2006), com seus entendimentos sobre os diferentes espaços em que ocorrem os processos de ensino aprendizagem; as contribuições de Silva (1987), Omote (1994, 1999, 2006), Sassaki (1998, 2005), Glat (1998), Mazzota (1997, 1999) e Marchesi (2004), a respeito das diferentes formas de participação das pessoas com deficiência nos processos educativos ao longo da história; documentos oficiais nacionais e internacionais, que nos mostraram os direitos à igualdade dessas pessoas; os trabalhos de Vygotsky (1996, 1998, 1997, 2004, 2010, 2011) nos fundamentaram a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, suas teorias sobre como construímos nossas funções psicológicas superiores a partir das interações sociais e culturais e seus estudos sobre a defectologia nos trouxe um novo entendimento da deficiência, que não acentua seus déficits e compartilha as dificuldades vivenciadas com o plano social, exercendo influência sobre os processos de aprendizagem; para compreender a educação musical especial recorreremos à Bruscia (2000, 2007), Fernandes (2000), Louro (2004, 2006, 2009, 2012, 2013, 2015, 2016) e Santos (2007).

Em sua estrutura fizemos uso de uma introdução, apresentando o tema a ser estudado, os motivos que nos levaram a realizar este trabalho e os seus objetivos, buscando situar o leitor acerca do material apresentado. No primeiro capítulo,

expomos ao leitor os caminhos metodológicos empregados, apresentamos o universo em que a pesquisa se estabeleceu os procedimentos para a coleta de dados e a forma de organização e análise do material coletado. No segundo, uma revisão bibliográfica nos mostra como a questão tem sido tratada por outros autores. No terceiro capítulo, levantamos as bases que dão sustentação aos conhecimentos adquiridos. A discussão de temas relacionados ao objeto pesquisado, como: pessoa com deficiência; múltiplos espaços de educação; educação especial e inclusão; educação musical especial, dentre outros pertinentes ao entendimento da questão, nos ajudou na geração de sínteses provenientes da literatura e na construção do conhecimento pretendido. No quarto capítulo, expomos nossas interpretações e, por fim, as nossas considerações finais.

Esta pesquisa surgiu da vontade pessoal em aliar experiências docentes, adquiridas junto às ações desenvolvidas na área da Educação Musical Especial, a estudos que contribuam com o ensino da música para as pessoas com deficiência. Buscamos, então, contribuir com o movimento crescente em busca da inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da educação musical e com uma literatura que sob alguns aspectos precisa ser aprofundada, trazendo à luz do saber, conhecimentos que possibilitem um aprimoramento dessas práticas.

CAPÍTULO I - DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho de caráter qualitativo apoia-se em informações coletadas em um espaço não formal de educação onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem musical de pessoas com deficiência na cidade de João Pessoa (PB) e buscou compreender as especificidades das interações ali estabelecidas. Para isso, a inserção no campo investigado foi de grande importância, uma vez que "cada local e momento possui características específicas que se opõem a generalização" (STAKE, 2011, p. 25). Assim, para compreender as experiências vividas, reconhecemos que nossas descobertas foram frutos das observações e relações estabelecidas com o meio que pretendemos conhecer. Para Flick (2009),

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento [...] A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações; sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas [...] (FLICK, 2009, p. 25).

Uma vez que o objetivo do estudo buscou compreender as práticas educativas musicais estabelecidas em um espaço não formal direcionado a um público específico, o da pessoa com deficiência, nós optamos pelo estudo de caso. De acordo com Yin (2001), a realização de estudos de caso surge da necessidade de estudar fenômenos sociais complexos. Deste modo, para esse autor, os estudos de caso devem ser usados quando se lida com condições contextuais, confiando que essas condições podem ser pertinentes na investigação. Os estudos de caso, então, têm sido uma maneira produtiva de obter conhecimentos acerca de práticas pedagógicas, construindo um saber de maneira contextualizada.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos não podemos deixar de lado suas questões éticas, ainda mais quando tratamos de pessoas com deficiência, que encontram-se em uma situação de vulnerabilidade social. Portanto, a maneira como foram estabelecidas as relações entre o pesquisador, os sujeitos e o campo da pesquisa obedeceu a preceitos éticos. Um desses aspectos refere-se ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A, B e C), que

não deve estar restrito ao administrativo da escola ou suas instâncias superiores, subtendendo-se que a partir do seu consentimento todos estariam consentindo sua participação na pesquisa. Este termo abrangeu a todos os envolvidos prestando "informações em linguagem clara e acessível, utilizando-se de estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa" (BRASIL, 2012, p. 5). Além disso, ficou claro o caráter voluntário de participação na pesquisa, o sigilo dos dados e a não obrigatoriedade de permanência no decorrer do trabalho proposto. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo a pessoa com deficiência, e, dentre essas, pessoas comprometidas intelectualmente, os termos foram apreciados por seus responsáveis legais, ainda que estes sejam maiores de idade. Este consentimento foi obtido não apenas na etapa inicial da pesquisa, em relação à participação ou não da mesma, mas em relação a todas as etapas e procedimentos nas quais os participantes foram submetidos, como as observações, entrevistas, gravações em áudio e vídeo e registros fotográficos, dentre outros.

1.1 Local da pesquisa e delimitação do caso

A pesquisa realizada se desenvolveu em um espaço não formal² de ensino e aprendizagem de música na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, a Escola Especial de Música Juarez Johnson. A escola, uma unidade cultural da Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC), vem trabalhando em prol do desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos com deficiência, por meio do ensino de instrumentos ou turmas de musicalização. Durante a pesquisa, a escola contava com cerca de 80 alunos matriculados. Dentre eles, as deficiências mais presentes eram a Síndrome de Down, o Transtorno do Espectro Autista e a deficiência intelectual.

Devido à multiplicidade presente no campo em que o estudo se desenvolveu, escolhemos como caso um grupo formado por três professores, cinco pais e cinco alunos, compreendendo a observação de três dos cinco professores que atuavam na escola.

² Sobre esses espaços discutiremos a seguir, em 3.4.

As diferentes situações de ensino e aprendizagem presentes nos levou a formação de um grupo também diverso. A partir do quadro composto, pudemos contar com alunos representantes das principais deficiências encontradas na escola: O transtorno do espectro autista, a síndrome de Down e a deficiência intelectual. Esse contato possibilitou a observação das situações de ensino mais frequentes neste espaço de educação musical durante o período em que o trabalho se desenvolveu, nos levando ao conhecimento de contextos distintos (Quadro 1). Aulas individuais e coletivas, diferentes situações de desenvolvimento atípico, alunos adultos, jovens e crianças. Para a escolha desses representantes, consideramos os horários em que as atividades se desenvolveram, a assiduidade dos alunos, a aceitação em colaborar com a pesquisa e o fato de não serem alunos novatos, de maneira que os professores já detinham alguns conhecimentos sobre os educandos.

O estudo compreendeu o ensino individual do instrumento (violino) a uma aluna com síndrome de Down, o ensino individual do instrumento (violoncelo) a um aluno com deficiência intelectual e as aulas coletivas de musicalização infantil, compostas por três alunos pertencentes ao espectro autista (TEA). Os outros professores presentes na escola correspondiam às aulas de piano e violino. Optamos por não observar suas práticas por já termos uma representante das turmas de violino e pelo fato de estarmos envolvidos diretamente com as aulas de piano ministradas no campo pesquisado.

Quadro 1 - Composição do caso

O CASO		
<p>1 Turma violino Professor + Aluno + Responsável.</p> <p>(SÍNDROME DE DOWN)</p>	<p>1 Turma violoncelo Professor + Aluno + Responsável.</p> <p>(DEFICIÊNCIA INTELECTUAL)</p>	<p>1 Turma musicalização Professor +3 Alunos +3 Responsáveis.</p> <p>(TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)</p>
<p>.....13 PESSOAS ENVOLVIDAS DIRETAMENTE.....</p>		

Fonte: do autor.

1.2 Instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos necessários à coleta dos dados deve considerar as informações dinâmicas e em constante transformação presentes em uma pesquisa social. Esses instrumentos devem dialogar com a maneira como os sujeitos se relacionam com a construção da pesquisa e a busca por informações que possibilitem o conhecimento pretendido. Em campo, podemos encontrar diferentes fontes de dados que necessitam de ferramentas adequadas para a sua coleta. Combinar diferentes instrumentos para a obtenção desses dados possibilita uma variedade de informações que favorecem um entendimento contextualizado do fenômeno que se pretende conhecer. Nesta pesquisa, optamos por fazer observações dos processos que se desenvolvem em sala de aula e entrevistas com professores e pais dos alunos. Buscamos também informações sobre a escola em documentos e outros registros da instituição. Esses dados foram coletados durante o segundo semestre do ano de 2016, nos espaços da Escola Especial de Música Juarez Johnson (ver quadro 2).

Quadro 2 - Instrumentos de coletas de dados

COLETA DOS DADOS		
Análise documental sobre a escola especial	Observações 24 aulas + audição final	Entrevistas - 08- Pais/Professores
JUL.....DEZ 2016		

Fonte: do autor.

1.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental

Como instrumentos para a coleta de dados, fizemos uso de uma pesquisa bibliográfica, processada em bases de dados nacionais e internacionais, contendo artigos de revistas, livros, teses e outras fontes. Esta etapa compreendeu a análise de obras relevantes diante da temática proposta, fundamentando e estruturando conceitos. Optamos, também, por realizar uma pesquisa documental de materiais relativos à instituição onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem observados. Assim, documentos oficiais, reportagens, e um acervo de registros em

fotos e vídeos das atividades realizadas pela escola foram de grande valor para a construção do conhecimento pretendido.

1.2.2 As observações

Em uma pesquisa qualitativa, em que se pretende conhecer a fundo práticas pedagógicas estabelecidas em um determinado contexto, a observação sistemática dessas práticas é de fundamental importância. A princípio esses dados seriam coletados por meio de uma observação direta e livre, "informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador" (STAKE, 2011, p. 103). Mas, considerando aspectos da própria dinâmica da instituição onde os fenômenos foram observados, reconhecemos que a nossa presença no ambiente da pesquisa poderia influenciar na forma como as ações normalmente se estabeleciam. Para diminuir essas influências, por termos notado os efeitos de nossa presença em um contato estabelecido previamente, optamos por obter o registro dos processos de ensino e aprendizagem por meio de gravações em vídeo. Esta decisão buscou manter a normalidade das práticas observadas, aulas individuais (em que o aluno está habituado com a presença apenas de seu professor) e aulas em grupo envolvendo crianças pertencentes ao espectro autista (que apresentam certa resistência a mudanças em suas rotinas).

Assim, as observações que inicialmente ocorreriam de forma direta, presencial, passaram a ser mediadas por vídeo gravações. Dessa forma, diminuimos também as influências que poderiam ser ocasionadas por nossos vínculos com o campo em que o trabalho se desenvolveu.

Nos dias de hoje, os avanços tecnológicos para gravação de som e imagem tornaram-se altamente acessíveis, de modo que são instrumentos que estão presentes em diferentes momentos de nossas vidas se aproximando cada vez mais dos processos de pesquisa. Seja como auxílio ou como instrumento principal da coleta de dados, esse tipo de registro tem sido reconhecido como fonte primária em diferentes estudos que envolvem fenômenos sociais, como os relacionados à educação. O uso de gravações em áudio e vídeo têm sido relevante para a fase de organização e análise dos resultados em pesquisas acadêmicas, pois é um material que pode oferecer mais subsídios que as anotações, permitindo ainda que o pesquisador reveja as dinâmicas estabelecidas. Essas ferramentas oferecem um

registro “restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 137).

Não haveria razão para termos optado por esta ferramenta se não fosse a melhor forma de diminuir as interferências ocasionadas por nossa presença no campo de pesquisa. Nesse processo, todas as pessoas envolvidas foram conscientizadas dos propósitos dos registros realizados, nos dando as autorizações pertinentes para a concretização das ações.

Desta forma, realizamos um total de vinte e quatro observações, distribuídas igualmente dentre as modalidades de ensino observadas, bem como outras atividades que ultrapassaram os limites da sala de aula, culminando com a observação da audição final realizada ao término do semestre.

1.2.3 Entrevistas semiestruturadas

Também fizemos uso de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos professores e pais dos alunos envolvidos, buscando dados que contribuíssem para o entendimento da questão. Para Manzini (1990, p. 154), uma entrevista semiestruturada focaliza um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias, podendo emergir informações de forma mais livre, já que as respostas não estão condicionadas a padrões de alternativas.

A entrevista semiestruturada é um importante método para a coleta de dados em uma pesquisa qualitativa. De acordo com May (2004, p. 148, 149), trata-se de uma ferramenta que dá ao pesquisador um maior espaço para a condução da entrevista, permitindo ir além das respostas dadas através do diálogo, considerando também seu contexto.

Já para Triviños (1987, p. 152), esse tipo de entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores”. No entanto, a utilização desses recursos requer cuidados, um respeito pelo entrevistado que envolve desde o local e a hora marcada ao uso de um vocabulário adequado e à manutenção de seu anonimato, se for o caso. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Essa fase da coleta de dados foi realizada com os professores e pais dos alunos envolvidos, correspondendo a um total de oito entrevistas. As entrevistas foram realizadas na própria escola em uma sala reservada. Foram feitas separadamente, uma por dia, com duração média de uma hora. Optamos por coletar esses dados após o período em que as observações foram feitas, de maneira que as questões levantadas não viessem a interferir em suas práticas habituais.

Direcionamos aos professores 36 questões (APÊNDICE D) que envolveram temas relacionados aos objetivos da escola, as suas práticas docentes e outros temas que envolvem educação, música e pessoas com deficiência. Aos pais ou responsáveis, foram levantadas 13 questões. Da mesma forma, procuramos seus entendimentos acerca dos objetivos da escola, dos diferentes espaços de educação da pessoa com deficiência e também sobre suas expectativas junto a essas atividades. Essas questões nortearam a conversa em torno de um mesmo objetivo, porém, o número de questões realizadas com cada entrevistado variou de acordo com os caminhos dados pelo próprio participante. Nessa etapa, também fizemos o uso de gravações em áudio.

1.3 Organização e análise

Após a coleta dos dados, entendendo que estes ainda não se configuravam como os resultados propostos pela pesquisa, uma análise crítica e interpretativa das informações coletadas construíram os resultados desejados. Esta etapa, de organização e análise, é longa e deve por meio de suas técnicas operacionais conferir credibilidade e coerência. Assim, direcionados pelo problema/questão deste trabalho e em busca de seus objetivos, procuramos entrecruzar os dados coletados, relacionando-os com bases teóricas em busca de resultados significativos para a compreensão do que foi observado empiricamente.

As gravações realizadas foram transcritas e as falas dos entrevistados preservadas integralmente. Buscando preservar as pessoas envolvidas fizemos referências aos professores da seguinte forma: Prof.^a Violino, Prof.^a Cello e Prof. Musicalização. No caso dos pais ou responsáveis pelos alunos utilizaremos as iniciais de seus nomes - N.F; V,G; L.F; S.M; P.R. Quanto ao registro das observações, assim como procuramos revelar suas características mais evidentes buscamos, de forma contextualizada, por seus conteúdos latentes.

Partindo da análise do conteúdo foram definidas unidades de análise e de contexto por temas e categorias, considerando pontos comuns entre os dados, sintetizando-os e apresentando os aspectos mais relevantes de forma clara e criativa. Paralelamente, unidades de contexto deram subsídios para uma melhor interpretação do material coletado. Seguindo para uma fase de descrição, expressamos os significados captados para posteriormente partir para a interpretação deste conteúdo.

A análise de conteúdo tem mostrado ser uma alternativa produtiva para os pesquisadores que lidam com dados de comunicação em uma pesquisa qualitativa. Para Bardin (1977), ela se resume em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Sendo assim, procuramos extrair, das mensagens envolvidas, seus conteúdos implícitos e explícitos. Sua análise, assim como outras etapas que compõem o trabalho, apoia-se na revisão teórica apresentada, que busca dar força e valor às relações estabelecidas.

CAPÍTULO 2 - REVISANDO A LITERATURA

Uma das etapas fundamentais em uma investigação científica é a revisão da literatura, através dela torna-se possível situar o objeto de estudo à luz de conhecimentos já estabelecidos nos familiarizando com a questão e possibilitando clarificar aquilo que ainda não foi pesquisado. Para Trentini e Paim (1999), “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado” (p. 68). Ainda segundo os autores, esta etapa “decide as bases intelectuais em que a lógica da pesquisa está sendo estruturada” (p. 65). A revisão da literatura relaciona-se diretamente com a pergunta a qual se pretende obter respostas. Um problema/questão bem estruturado dará o direcionamento para a sua revisão, evitando pesquisas desnecessárias e auxiliando em nossas escolhas, interpretações e considerações.

Fazer a revisão de literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo. (LAVILLE; DIONNE, 1999. p. 112)

Conhecer os trabalhos publicados, e como o tema da educação musical especial tem sido abordado na literatura, contribuiu para que os caminhos a serem percorridos nesta pesquisa não caíssem em mesmices e pudessem trazer contribuições para a área.

Ao analisarmos os trabalhos desenvolvidos na área da Educação Musical, podemos observar que aqueles que se voltam à educação musical especial correspondem ao menor número dentre as publicações, seja em artigos, dissertações ou teses, o tema tem, ao longo dos anos, apresentado um crescimento ainda muito sutil se levarmos em conta a relevância da questão. Embora venha despertando o interesse de estudantes e pesquisadores, sobretudo a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN

9394/96), as especificidades em lidar com a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais ainda geram certa insegurança por parte dos professores, que se sentem despreparados para lidar com essa parcela significativa da população. Poderíamos apontar como um fator que contribui para esta situação os paradigmas sociais que dificultam a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência.

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), assim como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) tem, desde sua fundação em 1991, contribuído através de suas publicações com a literatura da área. Ainda assim, segundo Santos (2008, p. 1), temas que envolvem a educação musical especial só tem feito parte de seus grupos de trabalhos a partir da implementação da LDBEN 9394/96, que determina que alunos com deficiência sejam incluídos nas classes regulares do sistema de ensino.

Observando o trabalho realizado por Lia Tomás (2015), *A Pesquisa Acadêmica Na Área De Música: um estado da arte (1988-2013)*, a respeito das pesquisas na área de música realizadas em nosso país, constatamos que dentre os dois mil, seiscentos e cinquenta (2.650) trabalhos, por ela identificados, quinhentos e quarenta e seis (546) encontram-se na subárea da educação musical. Considerando os que mantem relação músico educacional e pessoas com deficiência encontram-se listados um total de treze (13) trabalhos. No entanto, parte deles tratam da utilização da música como ferramenta pedagógica e de inclusão, sendo enfatizados aspectos extra musicais. Dentre os trabalhos que tratam do ensino da música para pessoas com algum tipo de deficiência, boa parte está voltado para o ensino da Musicografia Braille (BONILHA; CARRASCO, 2006, 2007, 2009. NICOLAU, 2009), para alunos com baixa visão ou visão subnormal (TIBÚRCIO, 2003; BRANDÃO, 2012) ou da capacitação de professores para lidar com o ensino da música a alunos com deficiência visual (BONILHA, 2011). O que nos chama a atenção para o fato do interesse dos pesquisadores por questões relacionadas ao ensino da música a pessoas com algum tipo de deficiência visual. Em seu levantamento foi encontrado apenas um trabalho que envolve música e surdez (KUNTZE; SCHAMBECK, 2013)³,

³ Música e surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil (KUNTZE; SCHAMBECK, 2013) tem por objetivo mapear e listar as produções acadêmicas brasileiras no campo das Artes: música e surdez, tanto dos cursos de pós-graduação, quanto de artigos publicados em duas revistas de âmbito nacional entre 2005 a 2012. Foram encontrados três teses e cinco artigos referentes a temática proposta apontando para uma alta porcentagem de trabalhos realizados por outros

ou relacionado ao espectro autista (RODRIGUES; PEREIRA; FREITAS JUNIOR, 2012), nos mostrando a amplitude do campo ainda a ser estudado.

Nos levantamentos realizados por Fernandes (2000, 2006, 2007) em pesquisas sobre a produção acadêmica que envolvem a Educação Musical percebemos que dentre os trabalhos apresentados, a menor incidência corresponde a produção voltada à educação musical especial. Em sua primeira pesquisa não foi identificado nenhum trabalho na especialidade Educação Musical Especial na área de música "[...] portanto, a especialidade mais carente" (FERNANDES, 2000, p. 47). No entanto, aponta para a relevância do aparecimento do tema em trabalhos realizados na área de educação (3,5%). Nos trabalhos posteriores (2006, 2007), esta tendência se manteve e em seu levantamento mais recente (2007) identificou apenas sete (07) dissertações e nenhuma tese na área da Educação Musical Especial, correspondendo, mais uma vez, ao menor número de trabalhos realizados. Para o autor, "Isso, talvez, se deve ao fato do pouco interesse dos pesquisadores pelo tema" (2007, p. 98), sugere então que "[...] os programas de pós-graduação em música criem linhas de pesquisa que estejam ligadas às especialidades mais carentes, [...] principalmente na Educação Musical Especial [...]" (2006, p. 14).

A Revista da Abem de nº 36, do ano de 2016, traz um novo levantamento das publicações relacionadas à educação musical especial. As pesquisadoras Renata Franco Severo Fantini, Ilza Zenker Joly e Tânia Maria Santana de Rose, reuniram trabalhos pesquisados em revistas da área da educação musical e da educação especial. De acordo com as autoras, o primeiro estudo encontrado corresponde a uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, no ano de 1994. Apenas em 2002, após um período de oito anos, foram localizados novos estudos sobre o tema, a partir de então, houve publicações anuais abordando processos de educação musical em ambientes inclusivos ou pessoas com necessidades educacionais especiais. O ano de 2007 correspondeu, segundo as autoras, ao período com maior número de publicações, tendo sido levantados dois trabalhos nos anais do Congresso da ANPPOM, doze nos anais da ABEM e uma dissertação na (BDTD). (FANTINI et al., 2016, p. 40-41).

Em nossa busca realizada na BDTD, restringindo-se ao assunto: educação musical especial, nos últimos 10 anos (2007-2017), obtivemos sete resultados.

programas de pós-graduação que não os de Artes e reafirmando a necessidade de uma maior produção na área.

Quando delimitamos a busca às teses, tomando como base o assunto educação musical especial, não chegamos a nenhum registro. Ao utilizarmos os termos música e deficiência na busca por assunto, em igual período, chegamos a três dissertações e apenas duas teses. Dos trabalhos observados, um referia-se a práticas da musicoterapia (Musicoterapia com práxis teológica: interseções entre gênero e deficiência no desenvolvimento da independência de crianças e adolescentes com deficiência em atendimento musicoterapêutico - Luciana Steffen - 2014), se distanciando então, da especificidade dessa pesquisa, que trata da educação musical. Por essa razão, não integra o quadro abaixo.

Quadro 3 - Pesquisa na BDTB

ANO	BDTD
2007	A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica: perspectivas conceituais e metodológicas – dissertação de Rusiel Paulino de Araujo Junior - - A investigação acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas municipais de ensino de João Pessoa
2010	Do toque ao som - o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva – tese de Fabiana Fator Gouvêa Bonilha - - São abordados aspectos relativos ao ensino e à difusão do código musical em braille, enfatizando-se, as concepções subjacentes à Educação Inclusiva.
2013	<p>Construindo conhecimentos musicais e pedagógicos: experiências formativas na educação especial - dissertação de Juliane Riboli Corrêa - - A pesquisa buscou investigar de que forma um grupo de alunas da Educação Especial (EE) mediado por experiências musicais e pedagógico-musicais, potencializa relações de aprendizado entre música e EE.</p> <p>Educação musical e a promoção do letramento emergente de crianças em risco psicossocial - dissertação de Renata Franco Severo Fantini - - o presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos de um programa interdisciplinar envolvendo habilidades musicais e habilidades promotoras de leitura e escrita tais como a consciência fonológica e os conhecimentos sobre as convenções e funções da escrita.</p>
2014	<p>Relações entre habilidades musicais e habilidades sociais em pessoas com Síndrome de Williams: perspectivas e limitações - dissertação de Valéria Peres Asnis - - Tem por objetivo geral verificar os resultados de um programa de educação musical para pessoas com Síndrome de Williams.</p> <p>A relação do surdo com a música : representações sociais - dissertação de Vívian Leichsenring Kuntze - - Busca compreender de que forma o indivíduo surdo constrói suas representações sociais com a música.</p> <p>Particularidades da musicografia braille para o auxílio de novas metodologias de ensino - tese de Rafael Moreira Vanazzi de Souza - - Busca oferecer ferramentas teóricas que possam auxiliar a elaboração de metodologias para o ensino da Musicografia Braille, que pode ser considerado um campo recente, e, por isso, com poucas pesquisas especializadas e muitos relatos de experiência.</p>

2015	<p>Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial - dissertação de Ana Célia de Lima Viana - - Objetivou analisar um conjunto de conhecimentos e habilidades abordados em uma capacitação de educadores musicais para atuarem junto a alunos com necessidades educacionais especiais.</p> <p>Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superprodução e crianças com desenvolvimento típico - dissertação de Fabiana Oliveira Koga - - Procurou identificar o nível de aptidão musical e as diferenças na superdotação para música, nos alunos que frequentaram o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS), da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília.</p>
2016	<p>Música e deficiência visual: os processos de aprendizagem musical no Projeto Esperança Viva - dissertação de Edibergon Varela Bezerra - - A presente pesquisa objetivou identificar quais e como se dão os processos de aprendizagem musical dos alunos com deficiência visual no Projeto Esperança Viva, da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN</p> <p>Professores de música e inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial: percepções sobre o fazer docente - dissertação de Daniel Bianconi Previato - - Com o foco na formação do professor de música que atua em salas comuns de ensino onde estão matriculados alunos público alvo da Educação Especial. Procurou saber quais as características da percepção sobre o fazer de professores de música atuantes em salas comuns nas quais estão matriculados alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no contexto das políticas de inclusão escolar?</p>

Fonte: do autor.

Nas revistas da Abem, observamos todos os trabalhos presentes em suas publicações do período correspondente a 2007-2017 e chegamos a quatro artigos que envolvem música e pessoa com deficiência, sendo um do ano de 2015 e três do ano de 2016, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 - Pesquisa na Revista da ABEM

ANO	REVISTA DA ABEM
2015	<p>La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos - Adriano Chaves Giesteira, Pere Godall, Vilson Zattera - - Este artigo visa verificar a opinião de especialistas em questões relacionadas à importância da musicografia Braille para aprendizagem musical, eficiência ou ineficiência da transcrição literal de métodos de ensino instrumental nas primeiras etapas de aprendizagem, tendo o sistema Braille como pré-requisito para a aprendizagem da musicografia Braille e do aprendizado instrumental simultâneo ao aprendizado da musicografia Braille. Os dados obtidos indicam a importância e os benefícios da leitura e escrita em Braille, bem como a necessidade de fazer adaptações nos materiais didáticos.</p>

2016	<p>Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais - Daniele Pendeza, Iara Cadore Dallabrida -- Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo investigar a relação entre Educação Musical e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em publicações realizadas nos portais da ABEM, ANPPOM, Capes, SciELO, SIMCAM e SIMPOM, nos últimos 10 anos. A pesquisa resultou no mapeamento de 19 textos referentes à temática estudada, tomando como palavras chave os termos: TEA; autismo; TGD; educação musical; educação musical especial.</p> <p>Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música - Regina Finck Schambeck -- Este artigo aborda a inclusão de alunos com deficiência na aula de música. Com base nos documentos que deram origem à legislação brasileira, que trata sobre inclusão, este estudo visa ampliar as discussões sobre a formação de professores e traçar algumas interfaces com a educação musical, sobretudo tendo em vista a preparação de professores de música para atuarem com alunos com deficiência e suas inserções na educação básica.</p> <p>Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos - Renata Franco Severo Fantini, Ilza Zenker Leme Joly, Tânia Maria Santana de Rose -- Os estudos mostram que as publicações no campo da educação musical no país têm dado pouca atenção ao campo da educação especial. Considerando a produção científica como representativa de práticas e estudos desse campo e também como um mecanismo de aproximação entre educadores musicais e informações práticas e teóricas relevantes, este estudo se propõe a realizar um levantamento das produções relacionadas à educação musical especial. Foram investigados periódicos das áreas de música, educação musical e educação especial das últimas três décadas, caracterizando-se como um estudo de levantamento do estado da arte. O objetivo da pesquisa foi identificar, quantificar e mapear o campo da educação musical especial no Brasil.</p>
------	---

Fonte: do autor.

Obtivemos na busca feita nos anais da ANPPOM, considerando na Subárea Educação Musical os trabalhos que tratam da educação musical de pessoas com deficiência, um total de quinze trabalhos. Chamamos a atenção para o fato de a maioria estar relacionado ao ensino para pessoas com deficiência visual, envolvendo, sobretudo, a musicografia braille.

Quadro 5 - Pesquisa nos anais da ANPPOM

ANO	ANAIS DA ANPPOM
2007	Ensino de musicografia Braille - Fabiana Bonilha e Claudiney Carrasco - - Esta pesquisa tem por objetivo problematizar o ensino da Musicografia Braille como um elemento facilitador da inclusão de pessoas com deficiência visual ao campo da Música.

2009	<p>Introdução à notação musical através de musicogramas táteis: um relato de experiência na Escola Especial Professor Osny Macedo Saldanha - Amanda Nicolau - - traz um relato de experiência musical vivido numa Escola de Educação Especial de Curitiba com alunos com deficiência visual e deficiência mental associada. Baseado na premissa de que a música é fundamental no cotidiano de crianças com cegueira e baixa visão, iniciou-se um trabalho voluntário que, a princípio, visava à familiarização dos alunos com a música popular brasileira e seus respectivos compositores. Posteriormente, sentiu-se a necessidade de adaptar um sistema chamado Musicograma (conhecido por relacionar a notação musical com a audição da música) para os alunos com deficiência visual, de forma que pudessem ler com as mãos aquilo que estavam ouvindo. A experiência resultou num grande aprendizado, tanto para os alunos quanto para a autora.</p> <p>A música na ponta dos dedos: desafios do ensino da notação musical em braille. - Fabiana Fator Gouvêa Bonilha, Claudiney Rodrigues Carrasco - - Este estudo, realizado em nível de Doutorado, tem como motivação a experiência pessoal de sua autora como musicista com deficiência visual. Nele, são abordados o ensino e a difusão da musicografia braille. A partir de um enfoque qualitativo, ele visa a estruturação de uma proposta educacional relativa ao código musical em Braille, que atenda às demandas dos estudantes de música cegos. Visa também a investigação de ferramentas tecnológicas voltadas para a produção de partituras para pessoas com deficiência visual.</p>
2013	<p>A importância das adaptações pedagógicas no processo de musicalização de alunos com deficiências múltiplas - João Lucio de Moraes - - Este texto faz parte de uma pesquisa em andamento em uma universidade pública e relata algumas propostas em educação musical realizadas em sala de aula com alunos com deficiências múltiplas. Uma parceria entre um educador musical e uma terapeuta ocupacional permitiu um trabalho com adaptações pedagógicas e o uso de suportes de tecnologia assistiva com a finalidade de facilitar a participação ativa dos alunos no processo de musicalização.</p> <p>Música e Surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil - Vivian Leichsenring Kuntze, Regina Finck Schambeck - - Este artigo tem por objetivo mapear e listar as produções acadêmicas brasileiras no campo das Artes: música e surdez, tanto dos cursos de pós-graduação, quanto de artigos publicados em duas revistas de âmbito nacional entre 2005 a 2012. A pesquisa foi realizada no banco de teses da CAPES e nos Anais e periódicos da ANPPOM e ABEM, sendo encontrados três teses e cinco artigos referentes a temática proposta. Os resultados encontrados apontam para uma alta porcentagem de trabalhos realizados por outros programas de pós-graduação que não os de Artes, bem como reafirmam a necessidade de maior produção na área.</p>
2014	<p>O processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: o olhar do estudante com TEA e sua cuidadora - Jessika Castro Rodrigues, Áureo Deo DeFreitas Júnior - - A abordagem emergente nesta pesquisa relaciona aspectos que direcionam o olhar à trajetória em música de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma em música. A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação em música de estudantes com TEA no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). A pesquisa é um estudo de caso e como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada. Os resultados apontam o interesse, a oportunidade, as barreiras, conquistas e continuidade como partes significantes do processo de formação</p>

	<p>La enseñanza de la musicografía Braille: consideraciones sobre de la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos - Adriano Chaves Giesteira, Vilson Zattera - - Este artigo visa verificar a opinião de especialistas sobre questões relacionadas à aprendizagem da musicografia em Braille e à transcrição de materiais didáticos. Uma breve revisão da bibliografia sobre os problemas da pesquisa foi realizada para comparar a opinião dos participantes com os dados obtidos na revisão bibliográfica. Os dados obtidos indicam os benefícios da leitura e da escrita musical em Braille e a necessidade de fazer adaptações em materiais didáticos.</p> <p>Recursos para a formação de transcritores de partituras em Braille - Adriano Chaves Giesteira - - Este artigo tem como objetivo relatar o processo de elaboração de um material didático para a formação de transcritores de partituras em Braille.</p> <p>Inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior: reflexões sobre a prática do professor de música. - Edibergon Varela Bezerra - - O presente trabalho foi realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) e pretende trazer reflexões e questionamentos a cerca da atuação do professor de música no ensino e permanência do aluno com deficiência visual no curso de licenciatura da EMUFRN. Foi percebido que o aluno não se considera preparado para o ensino superior, como também relata que alguns dos professores da instituição não estão contribuindo para sua permanência, tanto pela falta de sensibilização, quanto pelo a falta de conhecimento sobre a temática.</p> <p>O ensino de música para pessoas com deficiência visual: concepções e desafios - João Gomes da Rocha, Jhon Kleiton Santos de Queiroz - - O presente trabalho tem como objetivo descrever a importância de um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) de ensino de Música para pessoas com Deficiência Visual (DV) Projeto Esperança Viva, bem como destacar os principais acontecimentos neste processo de implantação de educação inclusiva, através da Musicografia Braille.</p>
2015	<p>Formação de professores de Música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência - Regina Finck - - Este texto é um recorte de pesquisa em andamento sobre a formação de professores para ministrar aulas em um contexto inclusivo.</p> <p>Caminhos computacionais para a acessibilidade e a educação musical do deficiente visual - Alexandre Henrique dos Santos, Vilson Zattera, Jose Eduardo Fornari, Adriana Mendes - - Na música feita com recursos computacionais, usuários cegos normalmente enfrentam o desafio de terem que lidar com símbolos gráficos traduzidos para o domínio verbal (com o auxílio de softwares leitores de tela) mas cujo processo ainda é realizado de maneira limitada. Este trabalho teórico apresenta uma discussão sobre 4 possíveis frentes tecnológicas que deverão possibilitar a acessibilidade à produção musical e ao processamento de áudio para usuários deficientes visuais, bem como a utilização de suas habilidades intrínsecas, como audição expandida.</p>
2016	<p>A Educação Musical Aliada à Clínica Psicomotora e a Construção Simbólica no Trabalho com Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Caroline Blumer 2016 - - O presente artigo apresenta uma pesquisa em andamento que propõe, através de revisão bibliográfica, análise de dados e depoimentos, uma investigação elaborada sobre os aspectos e pontos de interseção entre a Clínica Psicomotora e a Educação Musical e em como esta relação pode proporcionar ferramentas nas práticas pedagógico-musicais com pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo. Dentro deste contexto relacional também observa e aponta como se dão as construções</p>

	<p>simbólicas no âmbito da educação musical e como estas podem contribuir para a constituição do “eu” sujeito no TEA.</p> <p>Educação musical e inclusão em escolas da Educação Básica - Crislany Viana da Silva, Cristiane Maria Galdino de Almeida - - Trata de pesquisa de Mestrado em andamento, cujo objetivo é analisar a prática docente desenvolvida por professores de música no ensino de crianças com deficiência incluídas em escolas de educação básica da rede municipal de Olinda-PE.</p>
2017	<p>Procesos de decodificación de la partitura braille: los signos de intervalo - Adriano Chaves Giesteira - -Este artigo pretende fazer uma análise do processo de leitura e escrita de intervalos harmônicos através do sistema musical em Braille, musicografia Braille. Para realizar a pesquisa, foi aplicada uma pesquisa a especialistas em musicografia Braille, a fim de verificar as estratégias utilizadas para facilitar o processo de ensino desses procedimentos.</p>

Fonte: do autor.

Na Revista Educação Especial, procuramos em suas publicações trabalhos relacionados à educação musical correspondentes ao período de 2007 a 2017, não havendo publicações sobre o assunto nesse período. Realizamos a mesma busca nas publicações da revista Claves, periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, não encontramos nenhuma ocorrência quanto ao ensino musical de pessoas com deficiência, indicando a carência de estudos sobre esse contexto de ensino e aprendizagem musical.

CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTO TEÓRICO

Na busca por conhecimentos que nos ajudem a compreender o problema desta pesquisa nos fundamentamos em temas que se relacionam com a tríade pessoa com deficiência, educação e música. Em nossa construção procuramos compreender quem são essas pessoas consideradas “com deficiência”, seus aspectos históricos, legais e relacionados ao desenvolvimento humano, assim como os diferentes espaços em que ocorrem seus processos de educação e a que nos referimos quando tratamos da educação musical especial.

3.1 Deficiência? De que estamos falando?

De acordo com a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu art. 3º, a deficiência apresenta-se como um desvio dos padrões de desenvolvimento humano acarretado por uma perda a nível das estruturas ou funções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas que gere incapacidade ou um desempenho fora da normalidade. Essas alterações podem ser de caráter permanente, quando ocorre ou se estabiliza de maneira que não seja possível uma situação de reversão ou recuperação, ou uma incapacidade, que gera uma redução quanto à integração social que faz com que seja preciso adaptações, equipamentos ou recursos especiais para que haja a troca de informações necessárias ao seu bem estar e desempenho de funções. (BRASIL, 1999)

Buscando contribuir com a efetivação dos direitos daquelas pessoas que apresentem em algum nível um desvio dos padrões de desenvolvimento, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estabelece em seu art. 4º as categorias na qual uma pessoa pode ser considerada com deficiência, Vejamos:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999)

Ao longo da história, o tratamento dado a essas pessoas tem refletido características e valores sociais vigentes. Neste sentido, o próprio termo empregado para designá-los passou por transformações, buscando uma definição que melhor se enquadrasse ao entendimento da sociedade, ao contexto social e, a partir do momento em que essas pessoas passassem a ter voz, corresponderem também aos seus anseios, de como se veem e de como querem ser vistas. Assim “jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços” (SASSAKI, 2005, p. 1).

Em um primeiro momento, de acordo com Sasaki (2005), quando essas pessoas que possuem alguma deficiência eram tidas como inúteis à sociedade, adotou-se o termo “inválidos”. Referindo-se a “indivíduos sem valor”. Durante o século XX, até meados de 1960 e considerando o contexto pós-guerra, foram designados de “incapacitados”. Entre as décadas de 1960 e 1980 foram utilizados termos como: “os defeituosos”, “os deficientes”, ou “os excepcionais”. No ano seguinte, a Organização das Nações Unidas estabeleceu o ano de 1981 como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Aqui, podemos considerar um avanço o fato de se passar a atribuir o substantivo “pessoas” àqueles que têm deficiência, igualando-os em direitos e dignidade aos demais membros de uma sociedade. Líderes de defesa dos direitos dessas “pessoas deficientes” contestaram o termo, alegando que tal denominação sinalizaria que a pessoa seria deficiente por completo. Assim, passa-se a adotar “pessoas portadoras de deficiência”, levando a

deficiência a ser vista como um detalhe presente nessas pessoas. Posteriormente o termo “necessidades especiais” passa a ser sugerido como substituto de “deficiências”, dando origem a designação “portadores de necessidades especiais”. Do mesmo período surgem nomenclaturas como “crianças especiais”, “alunos especiais” ou “pacientes especiais”. Já em 1994, ano da Declaração de Salamanca, adotou-se “pessoas com deficiência”. Assim,

“pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome. (SASSAKI, 2005, p. 5)

Desta forma, entende-se que estas pessoas possuem uma deficiência ao invés de portá-las, pois só portamos aquilo que podemos deixar de portar. Este termo passa a ser preferido e adotado em quase todos os documentos e demais iniciativas voltadas à população em questão. O termo “pessoa com deficiência” será empregado no decorrer deste trabalho, a não ser nos casos que devido ao próprio momento histórico foram utilizadas outras denominações.

A lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem adotado essa nova nomenclatura, considerando:

Pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Nessa pesquisa nos envolvemos com três quadros distintos dentro do universo das deficiências, a Síndrome de Down, a Deficiência Intelectual e o Transtorno do Espectro Autista. Sendo assim, mesmo encontrando em uma mesma deficiência uma infinidade de variações que conferem ao sujeito uma maneira única de se desenvolver, conhecer as principais características que podem estar presentes nessas pessoas, torna-se relevante. Dessa forma, traremos a seguir informações que nos ajudarão a entender como se desenvolvem, suas dificuldades e aspectos mais marcantes.

3.1.1 Deficiência intelectual

Historicamente muitas denominações foram dadas a essas pessoas, - *idiotas, imbecis, débeis mentais, "handicap" mental, atrasados mentais, deficientes mentais* - designações que acompanhavam o pensamento vigente e o conhecimento a respeito das condições que se apresentavam. No Brasil, esta denominação vem acompanhando as mudanças propostas pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), tendo sido adotada a sua terminologia, definição e recomendações para a identificação dessas pessoas.

De acordo com a AAIDD (2010), o termo deficiência intelectual tem sido o utilizado para a denominação daquelas pessoas antes diagnosticadas com retardo mental, apresentando-se de maneira menos ofensiva e demonstrando maior respeito e dignidade. Desta forma, utilizaremos o termo deficiência intelectual ao nos referirmos a essas pessoas, mesmo que a denominação encontrada na literatura pesquisada faça uso de termos outrora vigentes.

Originando-se por motivos genéticos, congênitos ou ambientalmente adquiridos, a Deficiência Intelectual não é considerado doença ou transtorno psiquiátrico, e sim, fatores que causam prejuízos cognitivos que acompanham um desenvolvimento cerebral diferenciado (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103). Assim, manifesta-se como uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20).

Conforme Glat (2007), alunos com deficiência intelectual desenvolve-se de maneira mais lenta que outras pessoas de igual idade, apresentando limitações em suas capacidades de abstração, generalização, formação de conceitos e memória, demonstrando dificuldades quanto a ordens complexas que envolvem múltiplas informações e variedades de estímulos. Podem, ainda, demonstrar dificuldades adaptativas, expressivas e de controle emocional, sendo comuns atrasos no desenvolvimento psicomotor e na linguagem. (GLAT, 2007, p. 81)

3.1.2 Síndrome Down

Mutações genéticas e alterações cromossômicas fizeram parte do processo evolutivo humano. Doenças genéticas e desordens cromossômicas, como no caso da síndrome de Down, não são acontecimentos recentes, estando presentes desde os primórdios de nossa história (PUESCHEL, 2007, p. 45). John Longdon Down (1828-1896), em 1866, caracterizou fisicamente pessoas com a síndrome que viria a levar seu nome, a síndrome de Down, diferenciando crianças com a SD das com outras deficiências mentais. Embora ele não tenha sido o primeiro a descrever essas pessoas, mereceu o crédito por apresentar as características clássicas desta condição, percebendo-os como pertencentes a uma condição distinta. Acreditou pertencerem a um tipo racial mais primitivo e utilizou termos como “mongolismo” ou “idiota mongoloide”. (PUESCHEL, 2007, p. 48). John Langdon Down descreveu:

O cabelo não é preto como é o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças têm um poder considerável para a imitação. (DOWN apud PUESCHEL, 2007, p. 48)

Outros pesquisadores também seguiram caracterizando a síndrome. Em 1876, J. Frase e A. Mitchell descrevem o fato dessas pessoas terem o pescoço encurtado. Em 1886, G. E. Shuttleworth as descreve como sendo crianças inacabadas. Em 1896, Smith descreve características típicas das mãos de pessoas com síndrome de Down, como a curva para dentro no dedo mínimo. Essas caracterizações seguem nos anos seguintes e conforme os avanços da ciência permitiram, novas descobertas foram apresentadas. Apenas na década de 1950, foi possível, graças aos avanços da visualização cromossômica, compreender que essas pessoas possuem um cromossomo 21 extra. Outro ponto relevante é a relação entre a idade materna avançada e a incidência dos casos. Mães a partir dos 35 anos devem em seu pré-natal realizar exames específicos para detectar se o feto está afetado. (PUESCHEL, 2007, p. 50, 63, 64.)

Este acidente genético, também chamado de trissomia 21, acarreta um desenvolvimento intelectual retardado em nível leve ou moderado. Essas pessoas também apresentam crescimento físico mais lento, tendência ao aumento de peso e atraso no desenvolvimento de seu sistema motor (CASTRO; PIMENTEL, 2009, p.

304). Além do mais, anomalias no sistema fisiológico ocasionam prejuízos à fala, contudo, como explica Voivodic (2013, p. 44) “a maioria das pessoas com SD fazem uso funcional da linguagem e compreendem as regras utilizadas na conversação, porém as habilidades comunicativas são bastante variáveis entre elas”.

Devemos reconhecer que essas pessoas podem apresentar comprometimentos orgânicos que levam a uma maior dificuldade para a aquisição da linguagem e dificuldades relacionadas às memórias auditivas e de curto prazo, dificultando o entendimento de instruções faladas e múltiplas orientações (BISSOTO, 2005; VOIVODIC, 2013). Os níveis de abstração também se encontram comprometidos, contudo, uma parcela de pessoas com a síndrome conseguem manejar conceitos abstratos (forma, cor, tamanho, posição...) aplicando-os em uma representação simbólica e tornando possível a aprendizagem de símbolos gráficos (WERNECK, 1993, p. 163).

Considerando suas especificidades, devemos ter em mente que a criança com síndrome de Down pode, a partir de caminhos adequados, desenvolver-se intelectualmente. Como afirma Castro e Pimentel (2009, p. 305), “a educação da criança com a síndrome deve atender às suas necessidades especiais, sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas”. As autoras afirmam também que é preciso observar o maior espaço de tempo para o desenvolvimento das atividades e ao fato de se desconcentrarem com facilidade.

Além do mais, o fato de demonstrarem uma conduta imatura à determinada idade ou não terem desenvolvido habilidades compatíveis com sua faixa etária, não significa que não poderão adquiri-las, pois, possivelmente, seus processos de maturação ocorrem de maneira mais lenta (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

3.1.3 O espectro autista

As primeiras publicações a respeito do autismo são atribuídas a Léo Kanner (1943), e Hans Asperger (1944), fornecendo relatos sistemáticos de casos que acompanhavam de uma síndrome até então desconhecida. Kanner (1943) chamou a atenção para a dificuldade que essas crianças possuem em estabelecer relações com as outras pessoas e em lidar com demais situações consideradas comuns, levando-as, por vezes, a ignorar tudo a sua volta. Constatou também o atraso na aquisição da fala e a não utilização desta ferramenta para a troca de mensagens

dotadas de sentido. O uso da fala de maneira não contextualizada, a entonação não correspondente ao sentido, repetição de palavras e o fato de se dirigirem a si mesmas usando a terceira pessoa foram relatados. Notou também a forte tendência em dar um sentido literal às palavras, sendo inflexíveis, bem como possuírem uma boa memória, recordando acontecimentos de anos passados ou memorizando longos poemas, por exemplo. Para Kanner (1943), eram crianças extremamente inteligentes, embora não demonstrassem. Observou dificuldades em suas habilidades motoras globais, embora fossem surpreendentes em sua motricidade fina. Segundo Kanner (1943), a insistência na manutenção de uma rotina seria uma das características chave. Aquilo que se mantinha inalterado era tolerado e aceito. Observou ainda forte reação a ruídos e/ou objetos em movimento, embora tenha notado que quando essas ações eram executadas por eles poderiam demonstrar maior interesse. Assim, conclui seu trabalho afirmando que o autismo tem origem em uma incapacidade no estabelecimento habitual do contato afetivo biologicamente previsto com as outras pessoas. (BOSA, 2002, p. 23-25)

Ainda de acordo com Bosa (2002), Asperger (1944) segue descrevendo outras características, como a dificuldade em fixar o olhar durante interações sociais, embora houvesse a presença de um olhar periférico breve. Gestos estereotipados e carentes de significados, assim como uma fala gramaticalmente correta e variada, porém monótona, também foram relatados por Asperger (1944). Ao contrário de seu antecessor, que descrevera um extremo retraimento social, considerou que essas pessoas tinham uma forma ingênua e inapropriada para se aproximar das pessoas. Embora reconhecesse similaridades, acreditou tratar-se de uma síndrome diferente da descrita por Kanner, salientando ainda a dificuldade em reconhecer tais comprometimentos nos três primeiros anos de vida (ASPERGER, p. 25, 26).

Esse quadro “clássico”, descrito por Kanner, foi fortemente difundido ao final da década de 1960, embora tenha ficado claro que existiam crianças que possuíam características similares, mas não correspondiam de forma exata às suas colocações. Esse quadro clínico tem sofrido alterações que buscam englobar variações encontradas dentro deste universo, havendo a necessidade de se criar subtipos de diagnósticos para um melhor enquadramento destas pessoas. Além disso, como afirma Assumpção e Pimentel (2000),

O diagnóstico diferencial dos quadros autístico inclui outros distúrbios invasivos do desenvolvimento, como a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, transtornos desintegrativos e os quadros não especificados. Esse diagnóstico diferencial é uma das grandes dificuldades do clínico. (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000, p. 38).

Com os anos, e um melhor conhecimento a respeito desta condição, surge a denominação Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD), incluindo o autismo, a Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE). Recentemente, tem-se usado a designação Transtorno do Espectro Autista (TEA), englobando o Autismo clássico, a Síndrome de Asperger e o TGDSOE. (SCHWARTZMAN, 2010). Neste sentido, Araújo e Lutuf Neto (2014) corroboram afirmando que os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), passam a ser absorvidos por um único diagnóstico, Transtorno do Espectro Autista, refletindo uma visão de que na verdade são “uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.” (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 70, 72)

Tuchman e Rapin (2009) nos mostram os critérios diagnósticos comportamentais para esse transtorno do desenvolvimento divididos em três áreas:

1. Área das interações sociais:
 - a. comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social
 - b. fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento
 - c. ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas [...]
 - d. ausência de reciprocidade social ou emocional
2. Área da linguagem, comunicação e imaginação:
 - a. Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica)
 - b. Em indivíduos com fala adequada, acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversa
 - c. Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática
 - d. Ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos próprios do nível de desenvolvimento

3. Área da flexibilidade comportamental: padrões limitados, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades
 - a. Preocupação insistente com um mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco
 - b. Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais
 - c. Maneirismos motores estereotipados e repetitivos [...]
 - d. Preocupação persistente com partes de objetos
(TUCHMAN; RAPIN, 2009, p. 19)

De acordo com Larson e Mostofsky (2009), é possível que haja prejuízos em suas habilidades motoras. Essas disfunções podem trazer alterações à marcha, postura, coordenação e ritmo de crianças, jovens e adultos autistas. Dificuldades de imitação e em responder gestualmente a comandos verbais também têm sido relatadas. Habilidades de utilização do feedback visual como guia ao aprendizado motor também podem estar prejudicadas, assim como dificuldades na utilização de ferramentas e na aprendizagem de padrões organizados de movimentos.

3.2 Pessoa com deficiência - relações com a história

O entendimento acerca da pessoa com deficiência e a forma com que essas pessoas têm ocupado seus espaços na sociedade tem passado por mudanças no decorrer da história refletindo valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos. Um conceito em evolução relacionado à ambiência.

A questão da pessoa com deficiência passou, ao longo da história, da 'marginalização' para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação, integração social e, mais recentemente, para a inclusão social (MAZZOTA, 1999). Compreender esses diferentes momentos nos ajuda a entender o cenário atual. Silva (1987), em seu livro *A EPOPÉIA IGNORADA: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*, nos conta um pouco sobre a posição que a pessoa com deficiência tem ocupado em diferentes sociedades ao longo da história. O autor nos mostra como muitas das deficiências que conhecemos hoje já faziam parte de outros contextos históricos, sociais e culturais.

Conforme relatos de Silva (1987), durante a pré-história atribuíam-se às deficiências, razões místicas ou fantasiosas. Achados arqueológicos, como urnas funerárias, têm nos dado evidências da presença de pessoas com deficiência, de

natureza congênita ou não, dentre esses povos. O tratamento atribuído a essas pessoas não pode ser entendido de maneira generalizada, refletem-se valores e conhecimentos de cada grupo frente a essa realidade humana. Alguns grupos, que ainda hoje mantêm hábitos humanos primitivos podem nos fornecer evidências sobre o tratamento dado a essas pessoas em nosso passado. De acordo com o autor, podemos encontrar nesses grupos atitudes de aceitação e tolerância, ou mesmo de eliminação e menosprezo.

Na primeira [aceitação/tolerância], as pessoas que estão à margem do grupo principal devido a doenças, acidentes, velhice ou defeitos físicos são em geral aceitas das mais variadas maneiras, incluindo-se a tolerância pura e simples, chegando até ao tratamento carinhoso, ao recebimento de honrarias e à obtenção de um papel relevante na comunidade. Na segunda [eliminação/menosprezo], todavia, essas mesmas pessoas são destruídas também de formas variadas, incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição⁴ ou o próprio banimento. (SILVA, 1987 p. 26)

Egiptólogos têm encontrado em papiros e na arte egípcia, indícios da presença de pessoas com deficiência nesta antiga civilização, seja dentre a nobreza, sacerdotes ou guerreiros. Esses achados têm nos mostrado um pouco sobre o tratamento dado a essas pessoas. Nem mesmo os faraós escaparam de alguns desses males.

Heródoto⁵ fala-nos de um faraó cego [...]. Trata-se de Anísis, que viveu [...] em época localizada aproximadamente 2.500 anos antes da Era Cristã. O mesmo [...] refere-se a mais dois faraós que ficaram cegos [...] O primeiro deles é Sesóstris [...] Seu sucessor foi Phéron, que ficou cego logo após assumir o poder. (SILVA, 1987 p. 43-44)

Ainda segundo o autor (SILVA, 1987), o papiro de Ebers, encontrado em 1873 na necrópole de Tebas, nos traz importantes registros sobre a medicina no antigo Egito. Em seu tratado chamado de "Livro de Uchedu" faz referências à surdez.

Se de um lado os ossos pré-históricos nos dão certeza da existência de males incapacitantes nos muitos milênios de vida do homem primitivo [...] os remanescentes das múmias, os papiros e a arte dos

⁴ Estado de esgotamento ou de fraqueza extrema decorrente da falta de alimento ou da sua má assimilação; inania.

⁵ Heródoto foi um geógrafo e historiador grego nascido no século V a.C. (485-425 a.C.)

egípcios apresentam-nos indícios muito seguros não só da antiguidade de alguns males, como também da maneira como alguns ferimentos eram cuidados e das várias formas adotadas para o tratamento das doenças. (SILVA, 1987, p. 39-40)

Da Grécia antiga, encontraremos relatos da existência de pessoas com deficiência dentre os cidadãos comuns, autoridades, ou dentre os Deuses do Olimpo. Homero, poeta cego e autor de grandes obras como a *Ilíada* e a *Odisseia*, nos traz em suas obras algumas dessas evidências. Na *Ilíada*, encontramos passagens sobre um Deus trabalhador e deficiente, Hefesto, Deus do fogo, dos metais e da metalurgia. Também na *Odisseia*, Homero refere-se a esse Deus, que diz:

Zeus, pai, e todos os deuses restantes, bem-aventurados e sempiternos, venham aqui presenciar uma cena ridícula e monstruosa; por eu ser coxo, Afrodite, filha de Zeus, de contínuo me cobre de desonra; ela ama Ares, o destruidor, porque é belo e tem as pernas direitas, ao passo que eu sou defeituoso de nascença. (HOMERO, 1981 *apud* SILVA, 1987, p. 64).

Platão e Aristóteles, grandes filósofos gregos, também deixaram em suas obras indícios do tratamento dado àqueles nascidos defeituosos. Platão (1970 *apud* SILVA, 1987, p. 88), afirma que "no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer". Ainda de acordo com Platão, em *República*, "Quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto". Revelando-nos um cenário hora de extermínio, hora de abandono, onde crianças nascidas com deficiência eram largadas à própria sorte. Aristóteles acrescenta: "Quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme" (ARISTÓTELES, 1874 *apud* SILVA, 1987 p. 88).

Em Roma, de acordo com a obra de Silva (1987, p. 91), existiam leis específicas que garantiam, ou não, o direito à vida dos recém-nascidos. A "vitalidade" e a forma humana eram decisivas para que à criança recém-nascida fosse dado o direito de continuar viva. Prematuros e crianças com sinais de "monstruosidade" deveriam ser exterminadas. Mesmo com a existência desta lei, na prática, nem todas as crianças com tais características tinham suas vidas ceifadas, muitas eram "apenas" abandonadas. Escravos e pessoas pobres por vezes se

apossavam dessas crianças para explorá-las na obtenção de esmolas ou serem ridicularizadas, pois "... existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas" (DURANT, 1957 *apud* SILVA, 1987, p. 93).

Também encontramos na obra de Cícero (106 a 46 A.C.), passagens sobre diferentes males incapacitantes, vejamos:

Os surdos não ouvem a música, é verdade, mas não sentem seus ouvidos dilacerados pelo ruído da serra quando é afiada, ou pelo grunhido do porco quando está sendo degolado. [...] Assim como consolamos os cegos a todo o instante com os prazeres da audição, devemos também consolar os surdos com os prazeres da visão (CÍCERO, 1873 *apud* SILVA, 1987, p. 102).

Nesta mesma obra comenta sobre múltiplas deficiências:

Reunamos agora todos esses males num só indivíduo. Que ele seja surdo e cego e que prove atrozes dores - ele será logo consumido por esses sofrimentos, e se, por falta de sorte, eles chegarem a se prolongar, por que suportá-los? A morte é um refúgio seguro onde esse indivíduo estará ao abrigo dessas horrendas misérias (CÍCERO, 1873 *apud* SILVA, 1987, p. 102).

Encontramos também, dentre os imperadores romanos, sinais de deficiências. Segundo o historiador Durant, citado por Silva (1987), o imperador Claudio I sofreu de paralisia infantil e fora considerado por sua mãe como um "monstro inacabado". Sêneca (4 A.C. – 65 D.C.), em sua obra "Apokolokyntosis" nos traz referências aos problemas enfrentados por Cláudio, "Anunciam a Júpiter a chegada de alguém, estatura normal, cabelos quase brancos: Não deve ter boas intenções, pois abana continuamente a cabeça; e coxa do pé direito" (SÊNECA, 1961 *apud* SILVA, 1987, p. 97). Deste mesmo autor, contemporâneo de Jesus Cristo, extrai-se de uma série de cartas escritas para seu amigo Lucilius uma passagem que nos mostra, de certa forma, uma postura mais branda para com a pessoa com deficiência:

Finalmente, se eu considerar nosso amigo Clarano, ele me parece belo e tão reto de corpo quanto de espírito. Um grande homem pode sair de um lar pequeno e uma grande alma pode ser encontrada num corpo pequeno e disforme; o que me faz crer que a natureza produz essas pessoas a fim de que se perceba que a virtude pode nascer em qualquer lugar [...] Parece que Clarano existe expressamente para nos ensinar que a alma não é manchada por deformidades do

corpo, mas que o corpo recebe certos brilhos pela beleza da alma. (SÊNeca, 1855 *apud* SILVA, 1987, p. 109).

O cristianismo foi responsável por muitas mudanças de mentalidade até então vigentes na sociedade, condenando, dentre outras coisas, o infanticídio de crianças consideradas impróprias para seguirem vivas. Segundo Aranha (2005),

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc.(ARANHA, 2005, p. 8-9)

A caridade, o amor ao próximo e o respeito à vida fazem agora parte deste cenário, e aquelas crianças ora consideradas “monstruosas”, “sub-humanas”, agora possuem uma alma, são também filhos de Deus. Contudo, embora poupadas de uma morte prematura, não tinham uma vida fácil e muitos costumes, há séculos arraigados, continuavam a ser praticados. Segundo Rosanne de Oliveira Maranhão (2005), esse posicionamento cristão:

[...] baseava-se na caridade – virtude que tinha como base o sentimento de amor ao próximo, o perdão, a humildade e a benevolência – conteúdo este pregado por Jesus Cristo e que, cada vez mais, conquistava sobremaneira os desfavorecidos. Entre estes estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, defeitos físicos e mentais. (MARANHÃO, 2005, p. 25)

Durante a Idade Média, a deficiência era encarada como um fenômeno metafísico. A pessoa com deficiência ora era vista como uma personificação do mal, destinada a queimar na fogueira ou sofrer castigos para sua purificação, ora era considerada como uma “bênção divina”. Para Pessotti (1984, p. 6), uma ambivalência caridade/ castigo constituía a marca definitiva da atitude medieval perante a pessoa com deficiência.

Com o Renascimento, e a ascensão do chamado “espírito científico”, o conhecimento desloca-se do divino e sobrenatural para o concreto, para o homem e sua capacidade transformadora. O racionalismo dessa época tenta mostrar que tudo

poderia ser explicado pela razão. O espírito humanista valoriza o homem como a mais perfeita das criações e o antropocentrismo o coloca em uma posição central em relação ao universo. Essa nova forma de ver o homem reflete-se em esforços para a compreensão de seus problemas, atingindo grupos há séculos marginalizados, como os das pessoas com deficiência. De acordo com Maranhão (2005), “Surgiram, nesse contexto, hospitais e abrigos destinados a atender enfermos pobres. Os deficientes, aquele grupo especial que fazia parte dos marginalizados, começaram a receber atenções mais humanizadas” (MARANHÃO, 2005, p. 26). Esse cenário já vinha sendo estruturado desde os últimos decênios da Idade Média, em uma rede desarticulada e com baixa qualidade dos serviços prestados.

Durante o Renascimento, dentre outros esforços realizados para a compreensão e tratamento de muitos males que afligiam o homem, destacamos as ações voltadas às pessoas com deficiência auditiva, estes, conseqüentemente, não desenvolviam as habilidades da fala, os ditos surdos-mudos. De acordo com Silva (1987, p. 165), o médico Jerônimo Cardan (1501-1576) desenvolvera um método para que estas pessoas adquirissem habilidades de leitura e escrita. Também o médico francês, Laurent Joubert (1529-1582), inseriu em sua obra "Erros Populares relativos à Medicina e ao Regime de Saúde", um capítulo sobre o ensino de surdos-mudos.

Nesse período de mudanças, encontramos também nas artes, registros de pessoas com as mais variadas deficiências. Muitas dessas obras “mostram-nos com clareza a situação de miserabilidade em que viviam; outros ressaltam cenas que deixam patentes a inadequacidade de atitudes; e vários outros são retratos encomendados” (SILVA, 1987, p. 165). Esses registros podem ser encontrados em obras de grandes pintores, como Raffaello (1483-1520) que retrata em uma de suas gravuras um paraplégico na porta de um templo, ou, dentre outras, a obra de Georges La Tour (1593-1652), "O Tocador de Alaúde", retratando um tocador de alaúde cego (SILVA, 1987, p. 166). Deste segundo exemplo, chamamos a atenção para o registro da presença de pessoas com deficiência dentre os músicos mostrando-nos que as deficiências podem ser superadas.

Ainda fazendo uma relação entre pessoas com deficiência e a música, durante esse período, citamos o compositor cego Antônio de Cabezón (1500-1566). Como relata Silva (1987):

Um dos maiores e mais conceituados compositores de música para órgão da Espanha, Cabezón nasceu em Castrillo de Matajudios no dia 30 de março de 1500 e morreu em Madri no ano de 1566. Cego desde a primeira infância, conseguiu a custo superar todas as dificuldades que se lhe interpunham e em 1521 conseguiu iniciar seus estudos em Palencia. Alguns anos após, já com 26 anos de idade, foi designado organista e clavicordista da Rainha Isabel da Espanha, tal a sua competência na execução da música sacra nesses dois instrumentos. (SILVA, 1987, p. 167)

Um detalhamento mais profundo certamente nos traria outros nomes históricos de pessoas com algum tipo de deficiência no mundo das artes, seja durante o período renascentista, em anos anteriores ou subsequentes a ele. Dentre estes nomes podemos citar, ainda, o de Maria Tereza von Paradis (1759-1824), pianista e compositora cega, ou Ludwig van Beethoven (1770-1827), que teve que conviver com uma surdez gradativa desde seus vinte e sete anos, influenciando diretamente em seu estilo. (SILVA, 1987, p. 183,188). Do Brasil, ressaltamos a obra de Antônio Francisco Lisboa (1738-1814), escultor, entalhador e arquiteto conhecido como “Aleijadinho”.

O fato de encontrarmos personagens históricos acometidos por alguma deficiência, não significa dizer que esses foram “agraciados” por algum tratamento diferenciado em que fossem exploradas suas potencialidades. Alguns desses personagens “desabrocharam” em meio a um cenário que em nada facilitava o desenvolvimento social e pessoal da pessoa com deficiência. Até o século XVI, por exemplo, crianças com retardo mental ainda eram consideradas entidades que apenas se assemelhavam aos seres humanos, afirma Silva (1987, p. 170), que nos traz outro exemplo desse panorama ao citar Martinho Lutero (1483-1546):

Há oito anos atrás havia em Dassau uma dessas crianças que eu, Martinho Lutero, vi e examinei. Tinha doze anos de idade, usava seus olhos e todos os seus sentidos de tal maneira que a gente poderia pensar que era uma criança normal. Mas ela só sabia fartar-se tanto quanto quatro lavradores. Ela comia, defecava e babava e se alguém tentasse segurá-la, ela gritava. Se alguma coisa ruim acontecia, ela chorava. Assim, eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, eu levaria essa criança ao rio Malda, que passa perto de Dassau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe da Saxônia, que estavam presentes, recusaram-se a seguir meus conselhos. Eu disse, então: Bem, então os cristãos rezarão o Pai Nosso nas igrejas e pedirão que Deus leve o demônio embora. E assim foi feito diariamente em Dassau, e o retardado morreu um ano depois. (SILVA,1987, p. 170)

É a partir do século XVI que, segundo Brandenburg e Lückmeier (2013, p. 180), “o saber médico sobre a deficiência começa a ser produzido e questionado”. Há, então, o deslocamento de um olhar assistencialista para uma abordagem médica em relação à pessoa com deficiência. Segundo Amaral (1995),

Paracelso e Cardano (ambos do século XVI) são os primeiros a trazer a questão da deficiência para o âmbito da Ciência, mais especificamente da Medicina (pois eram médicos e alquimistas), demarcando uma fronteira entre a visão teológica ou moral e científica. Esses estudiosos, embora mantivessem uma estreita ligação com as teorias que enfatizavam as forças cósmicas, afirmavam a legitimidade de tratamento para as pessoas com deficiência (AMARAL, 1995, p. 49).

Neste período de transição, de construção de novos entendimentos de questões relacionadas ao homem e a natureza, práticas consolidadas conviviam com um novo olhar. Assim, “durante o fortalecimento da Renascença, os homens em geral ainda relacionavam muito do que acontecia ao ser humano à força das superstições, das diversas credences dominantes e do sobrenatural” (SILVA, 1987, p. 189). Mesmo a obra de Paracelso (1493-1541), *Sobre as doenças que privam os homens da razão* (publicação póstuma de 1567), embora traga o reconhecimento médico da deficiência mental, mantém laços com essas “credences dominantes”. Como afirma Carlo (1999, p. 26), a obra, “embora contenha uma visão supersticiosa, ainda que não teológica, sobre a questão; considerava tanto o louco como o idiota como doentes ou vítimas de forças sobrenaturais e dignos de tratamento”. Conforme a autora, Jerônimo Cardano (1501-1576) compartilhava das visões médicas de Paracelso, além de demonstrar uma preocupação mais pedagógica com essas pessoas. Cita também o autor Thomas Willis (1664) e sua concepção organicista da deficiência mental, passando “a explicá-la considerando possíveis problemas, como lesões ou disfunções, do sistema nervoso central” (CARLO, 1999, p. 26).

Mesmo diante dos avanços do conhecimento acerca da pessoa com deficiência, durante o período conhecido como Idade Moderna, ainda no século XIX existia “a crença de que os cretinos eram seres úteis para uma comunidade, pois cristalizavam em si a cólera divina; se desaparecessem esses “para-raios”, a ira divina poderia recair sobre os outros cidadãos” (CARLO, 1999, p. 27).

Fato importante ocorrido no século XIX foi a caracterização da Síndrome de Down por John Langdon Haydon Down (1828-1896). O médico britânico, ainda que

sem estudos genéticos sobre o que causava a síndrome, descreveu como essas crianças europeias possuíam características físicas parecidas ao do povo da Mongólia. Como afirma Carlo (1999);

A caracterização da “Síndrome de Down” ocorreu, não pela constatação das alterações cromossômicas, mas, [...] baseado na ideia da hierarquização das raças [...] acreditava que um mongólico seria um sujeito racialmente degenerado, que havia regredido às características morfológicas de uma raça mais primitiva. (CARLO, 1999, p. 27-28)

Durante o séc. XIX, a sociedade passa a repensar o tratamento dado aos grupos marginalizados e minoritários, chegando a acreditar que:

a solução para esses problemas não era apenas uma questão de abrigo, de simples atenção e tratamento, de esmola ou de providências paliativas similares, como sucedera até então. [em relação aos deficientes] chegou-se a pensar que eles na verdade não precisavam tanto de hospitais de caridade ou de casas de saúde, mas de organizações separadas, o que tornaria seu cuidado e seu atendimento mais racional e menos dispendioso. (SILVA, 1987, p. 190)

Sadão Omote, professor de Educação Especial na Universidade Estadual Paulista (UNESP), também tem contribuído por meio de seus trabalhos para a ampliação dos conhecimentos acerca da educação da pessoa com deficiência. Dentre outros pontos e em consonância com outros autores, sintetiza a realidade vivida por essas pessoas ao longo do tempo, afirmando que:

A história do tratamento dispensado pelas sociedades aos seus deficientes confunde-se com a história das conquistas dessas sociedades em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve formas extremas de segregação praticadas em relação a deficientes, em épocas difíceis para a maioria das pessoas comuns. Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna e integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais. As crianças e jovens deficientes conquistaram direito à educação escolar, frequentando a mesma escola ou até a mesma classe junto com alunos não deficientes (OMOTE, 1999, p. 4).

Ampliando nosso entendimento sobre o conceito de deficiência, hoje, devemos considerar que estas não se materializam unicamente como características

físicas e/ou biológicas ligadas a um indivíduo, mas a todo um contexto das dinâmicas estabelecidas entre a pessoa com deficiência, não deficientes e o meio na qual se inserem. Dessa forma:

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim [...] devem ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes as pessoas identificadas como deficientes. (OMOTE, 1994, p. 68-69)

Nesta construção social, a deficiência

não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento [...] é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não deficiente (OMOTE, 1994, p. 67).

Corroborando com este entendimento social de deficiência, Mazzotta (1997) afirma que:

É em relação ao meio onde vive a pessoa, à situação individual e à atitude da sociedade, que uma condição é ou não considerada uma deficiência, uma vez que os problemas que assim a caracterizam decorrem das respostas da pessoa às exigências do meio. (MAZZOTTA, 1997, p. 14).

Entender a deficiência como um fenômeno socialmente construído, tem contribuído com as ações de inclusão dessas pessoas nos diferentes espaços da sociedade. Este olhar desloca o foco sobre as incapacidades e desvantagens para o contexto no qual a pessoa está inserida, aí se materializam as deficiências e não nas características físicas, psíquicas ou biológicas dos indivíduos.

3.3 Um aporte psicológico - a pessoa com deficiência e a ótica Sócio-Histórica

Quando pensamos no processo de formação integral da pessoa com deficiência, não podemos nos deter em seus aspectos biológicos, precisamos

considerar as forças exercidas pelo meio circundante. A partir da teoria Sócio-Histórica, podemos entender a construção social da mente e o desenvolvimento humano como fruto das relações sociais estabelecidas, compartilhadas por meio de mediações, incorporadas e interiorizadas sob a influência de características históricas, sociais e culturais, que agem na formação dos processos mentais superiores, que são tipicamente humanos e nos diferencia de outras espécies. Entender a “deficiência” a partir dessa perspectiva, é distanciar-se de critérios quantitativos que tendem definir as pessoas a partir de parâmetros médios populacionais, de forma que o fato de encontrarem-se acima ou abaixo desses padrões as tornaria um ser menos ou mais qualificado, apto ou não, capaz ou incapaz de desenvolver-se intelectualmente. O principal expoente dessa corrente teórica foi Liev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Vygotsky, nascido na Bielorrússia, bacharel em direito e professor de literatura, aproximou-se da psicologia acadêmica a partir de seu trabalho de formação de professores e problemas de crianças com deficiência, estimulando-o a buscar meios que promovessem e compreendessem o desenvolvimento dessas pessoas, a partir de suas relações com o contexto social a qual pertencem.

É muito significativo que, quando Vygotsky obteve seu primeiro emprego, na escola de professores de Gemei, ele tenha devotado sua atenção aos problemas enfrentados na educação de crianças mentalmente deficientes. [...] Ao contrário de muitos que haviam estudado as crianças deficientes, Vygotsky concentrou sua atenção na capacidade que as crianças tinham, capacidade essa que poderia formar uma base para o desenvolvimento de seu pleno potencial. Interessava-se principalmente por suas virtudes, e não por seus defeitos. De maneira consistente com sua abordagem global, rejeitava a redução dessas crianças a descrições puramente quantitativas, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos numa tabela de testes (LURIA, 1992, p. 57).

As ideias defendidas por Vygotsky e seus colaboradores, apresentam um novo entendimento do funcionamento psicológico, que possibilita uma adequação das práticas de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções

perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Se antes, o entendimento do desenvolvimento natural e cultural eram vistos separados, de maneira que um seguisse ao outro, se a psicologia voltava-se aos processos mais elementares de nosso plano consciente e a educação da pessoa com deficiência partia de seus déficits, agora, história social e individual dialogam constantemente para a estruturação de nosso funcionamento mental. Esse novo posicionamento consiste em:

romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social (VYGOTSKY, 2011, p. 864).

Dentre as suas principais ideias, encontramos as relações estabelecidas entre indivíduo e sociedade, afirmando que as características que nos fazem humanos resultam de uma interação dialética entre o homem e seu meio histórico e social. Dessa relação se originam nossas funções psicológicas mais complexas, pois o cérebro constitui-se em um sistema aberto em constante transformação, o seu desenvolvimento não é dado a priori, de forma imutável, mas está intimamente relacionado à esfera cultural e individual (REGO, p. 41-42).

A obra *Fundamentos de defectologia*, publicada em 1983, no quinto volume das *Obras escolhidas* de Vygotsky, nos traz importantes proposições sobre como as pessoas com deficiência se desenvolvem. A defectologia⁶, em sua compreensão, parte do entendimento de que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida que os seus pares ditos “normais”, apenas percorrem esse caminho de maneira única. Embora reconheça a existência do comprometimento biológico, acredita que são nas relações sociais estabelecidas que se encontram os maiores danos à pessoa com deficiência, da mesma forma que seria a partir dessas relações que encontraríamos os meios para se atingir ganhos no desenvolvimento dessas pessoas, considerando que a situação de deficiência é geradora de estímulos que buscam, a partir de interações sociais favoráveis, mecanismos de superação e compensação dessas dificuldades. Sua obra se contrapõe a uma concepção meramente aritmética da deficiência, reagindo à quantificação das funções orgânicas e psicológicas. Defende que essas pessoas não seriam simplesmente menos desenvolvidas que seus contemporâneos ditos normais e sim uma criança que se desenvolve de forma distinta. O estudo da pessoa com deficiência não pode se limitar a determinar seus déficits, devendo ser considerados processos substitutivos e niveladores que surgem do duplo papel que desempenha sua insuficiência na formação de sua personalidade (VYGOTSKY, 1997).

Os pressupostos de Vygotsky acerca dos mecanismos de compensação que orbitam em torno de um ou mais defeitos, tornam-se relevantes quando direcionamos o nosso olhar às ações pedagógicas que envolvem a pessoa com deficiência. Podemos encontrar suas primeiras colocações a respeito desse mecanismo em seu texto “El defecto y la compensación”, escrito em 1924 mas publicado 1927. Sob a influência das ideias de Adler, em que a compensação seria impulsionada de forma subjetiva por um sentimento de inferioridade, Vygotsky tece sua teoria relacionando a compensação como uma luta social que parte do modo como a sociedade se organiza para lidar com a pessoa com deficiência e de como as orientações educacionais se estabelecem, deslocando do individual para o social as forças responsáveis por gerar esses mecanismos compensatórios (DAINEZ;

⁶ Defectologia é o termo russo utilizado para definir os estudos sobre as deficiências (cegueira, surdez, deficiência mental, etc.). Os textos que abordam especificamente esses estudos estão reunidos no Tomo V – Fundamentos de Defectología, das Obras Escogidas de Vygotsky.

SMOLKA, 2014). Notamos, em sua obra, um movimento de adesão, crítica e diferenciação perante as ideias de Adler, autor bastante citado em suas obras e que serviu de ponto de partida para suas considerações sobre essas forças que levam a pessoa com deficiência a encontrar meios que possibilitem a compensação.

Devemos ressaltar que essa compensação, a partir de seu entendimento, se diferencia de correntes até então difundidas que atribuíam uma visão mística a esse processo ou assumiam uma posição de cunho biológico, de modo que a primeira,

baseada na teoria do dom, atribuía ao deficiente uma espécie de forças, de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência, [a segunda] considerava que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos. Fundada na ideia de uma pré-disposição orgânica contida no organismo [...] (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097).

Para Vygotsky (1997), o substrato que possibilita construir as funções internas que originam esses processos compensatórios encontra-se atrelados à nossa vida social, de modo que a privação ou mesmo um contato inadequado com o meio social não permitem o desenvolvimento das funções intelectuais superiores, atenuando as características negativas decorrentes de uma realidade biológica, de uma deficiência primária.

Suas colocações a respeito de mecanismos de compensação não se limitam a questões sensoriais ou físicas, em que uma pessoa cega aguça o tato ou sua audição, ou o surdo sua visão, estendem-se também a situações que envolvem a deficiência intelectual. Desta forma, a ação pedagógica voltada para uma pessoa com deficiência intelectual deve procurar conhecer o seu processo de desenvolvimento, não sendo o mais importante “ a insuficiência em si, a carência, o déficit [...] mas a reação que nasce [...] em resposta à dificuldade com que tropeça que deriva dessa insuficiência” (VYGOTSKY, 1997, p. 134).

Seria ingênuo acreditar que toda situação de deficiência levaria a um êxito em seus processos compensatórios, de acordo com o autor “como qualquer processo de superação e luta a compensação também pode ter desfechos extremos: a vitória e a derrota, na qual entre eles se situam todos os graus possíveis de transição de um polo a outro” (VYGOTSKY, 1997, p. 16).

Para Vygotsky, este processo compensatório surge, sobretudo, da interação da pessoa com deficiência com o meio, bem como de sua situação social e de como as dificuldades se apresentam. Essa compensação parte de sua vida coletiva na qual constrói suas funções internas, suas funções psíquicas superiores (1997, p. 136-137).

Essa força compensatória não corresponde a uma simples substituição de funções entre os órgãos, é a educação a responsável por criar os mecanismos que possibilitam a pessoa com deficiência ser introduzida em diferentes aspectos da vida. Essa compensação surge do social para o individual, fazendo com que a pessoa com deficiência possa “enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. [de maneira que] O comportamento cultural compensatório, sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

Contudo, Vygotsky considerava a possibilidade de que esses mecanismos pudessem atingir um plano biológico, uma supercompensação. Mesmo que em sua época não houvessem estudos exaustivos sobre o assunto reconhecia esse feito da vida orgânica capaz de transformar debilidade em força. Essa possibilidade surge da reserva de energia potencial e forças latentes que atuam em nosso plano biológico em situação de perigo. (VYGOTSKY, 1997, p. 41-42)

Seja por meio da compensação, em que a forma como a pessoa com deficiência lida com suas relações com o meio ganham uma nova dimensão, ou pela supercompensação, em que as mudanças ocorrem a um nível orgânico,

Sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio [colaterais] para o desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1997, p. 16)

De acordo com Rego (1995), os conceitos de Vygotsky são de extrema importância em pesquisas no plano educacional por permitirem uma compreensão dos processos de formação do ser humano. Partindo sempre das interações que ocorrem entre o indivíduo e o seu meio sociocultural, Vygotsky atribui aos nossos pares um importante papel dentro desse processo, de maneira que mesmo aquele

organismo que não encontra alterações em seu funcionamento biológico não se desenvolve plenamente sem que haja as trocas necessárias com o seu meio circundante.

Para uma melhor compreensão dessa relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, decorreremos sobre seus conceitos de nível de desenvolvimento real ou efetivo, nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O entendimento dessas etapas é de grande valor para a prática pedagógica.

De acordo com Vygotsky (2010, p. 111), o nível de desenvolvimento efetivo da criança corresponde às funções intelectuais resultantes de um processo de desenvolvimento já estabelecido. Esse nível corresponde a etapas já alcançadas, já concretizadas por meio de um aprendizado, estando presente naquilo que a criança já consegue realizar sozinha.

É preciso considerar, também, a capacidade de realização de tarefas com a ajuda de outras pessoas, tarefas possíveis de serem concretizadas mediante instruções, pistas ou demais assistências fornecidas durante o processo. Este nível de desenvolvimento ocupa um lugar de destaque em sua teoria, uma vez que deixa clara a importância da interação social para a formação de funções psicológicas tipicamente humanas. Esta capacidade é denominada por Vygotsky como nível de desenvolvimento potencial, caracterizada por aquelas tarefas que a criança não consegue realizar sozinha, “mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo” (KOLL, 2010, p. 61).

A partir de seus postulados a respeito desses dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, da distância entre a independência e a necessidade de apoio e orientação para a solução de problemas encontramos o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal.

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança [...] (VYGOTSKY et al., 2010, p. 112)

Como explica Rego (1995, p. 72-73), o nível de desenvolvimento real da criança corresponde a suas conquistas já consolidadas àquilo que ela já realiza sem a

ajuda de alguém mais experiente, indicando os processos mentais já estabelecidos. Já o nível de desenvolvimento potencial também está relacionado ao que a criança é capaz de fazer, mas por meio de apoios, do diálogo, da imitação, do compartilhamento de experiências ou do fornecimento de pistas. A distância entre aquilo que é possível fazer de forma autônoma e o que se concretiza mediante a colaboração dos outros, se caracteriza como zona de desenvolvimento potencial ou proximal, funções que estão em processo de maturação.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em fase de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. [...] A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Esta zona de desenvolvimento corresponde ao caminho percorrido para que processos em fase de maturação sejam consolidados, uma atividade psicológica em constante transformação, pois, “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VYGOTSKY et al., 2010, p. 113). Para que possamos estabelecer relações com o meio e com nossos semelhantes, produzindo aprendizado, fazemos uso de mecanismos de mediação simbólica e/ou instrumental. “A fonte da mediação reside seja em uma ferramenta material, em um sistema de símbolos ou na conduta de outro ser humano” (KAZULIN, 1994, p. 115).

De acordo com Rego (1995), a mediação instrumental provoca mudanças externas que ampliam nossa interação com o meio de maneira concreta (p. 51-52). Já os signos, para Vygotsky, fornecem uma mediação simbólica que auxiliam o homem em suas atividades psíquicas e fornecem mecanismos que possibilitam o nosso funcionamento psicológico. São chamados por ele de “instrumentos psicológicos” e são orientados para o próprio sujeito, sendo na linguagem que encontramos o nosso principal sistema de representação simbólica responsável pela comunicação entre os indivíduos e o compartilhamento de significados culturalmente estabelecidos (KOLL, 2010, p. 32).

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 1998, p. 72).

A imitação também se configura como um meio para que as trocas sociais que estabelecemos possam transformar-se em aprendizagem e desenvolvimento. A imitação encontra uma nova dimensão nas concepções de Vygotsky. De acordo com Rego (1995, p. 111-113), o autor atribui ao papel imitativo uma oportunidade de reconstrução interna daquilo que é observado, sendo um caminho para o aprendizado. A ação imitativa oferece mecanismos para que conhecimentos externos possam ser internalizados, ampliando as capacidades cognitivas e agindo sobre a ZDP do aluno. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VYGOTSKY, 2010, p. 112). Contudo, é preciso ter cuidado para que esse processo não se configure como mera repetição mecânica, em atividades descontextualizadas, inadequadas ao nível de desenvolvimento do educando.

A imitação só se torna significativa quando exerce sua função sobre a ZDP. A imitação na ZDP é revolucionária porque se organiza de tal forma para que o “produto” seja mais do que mera imitação (não apresentando nada de qualitativamente novo). Na concepção de Vygotsky, a imitação constitui-se em um processo ativo e interativo que atua sobre o desenvolvimento. A criança só pode imitar aquilo que está em sua ZDP e o ensino torna-se possível apenas onde existe o potencial imitativo. (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 170-172)

Essas forças sociointeracionistas, responsáveis pelo nosso desenvolvimento, são válidas tanto para pessoas com algum tipo de deficiência, como para aquelas que não apresentam desvios em seu processo de formação. Dessa relação histórica, social e cultural é que tornamos possível a formação de nossas funções psicológicas superiores.

O entendimento das funções psicológicas superiores, caracteriza-se por ser um funcionamento psicológico tipicamente humano (planejamento, memória voluntária, imaginação...), referindo-se a ações conscientes e controladas que possibilitam ações de independência ao indivíduo. Difere-se de processos psicológicos elementares, automáticos e reflexos, de origem biológica presentes em animais e crianças pequenas. (REGO, 1995, p. 39)

Torna-se claro, então, que é por meio das mediações sociais estabelecidas, que essas funções superiores se consolidam. Ainda que em uma condição orgânica específica, em que o funcionamento biológico encontra-se alterado ou em uma situação de desvio dos padrões ditos normais, devemos direcionar nossas ações visando proporcionar uma imersão social e cultural que possibilite a formação dessas funções tipicamente humanas. Deter-se na natureza dos processos patológicos fortalecem os aspectos negativos, privar a criança mentalmente atrasada desta troca social, impossibilita que mecanismos de compensação se estabeleçam criando barreiras para um melhor desenvolvimento pessoal e social. Sendo assim, “o desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, a sua exclusão do ambiente cultural” (VYGOTSKY, 1997, p. 144-145).

A partir desses conceitos segue-se que a aprendizagem em si não corresponde a desenvolvimento, mas possibilita que esse ocorra por meio de diferentes mecanismos de mediação que agem em nossos processos mentais, levando o nosso potencial de desenvolvimento a sua concretude por meio da aprendizagem. É o aprendizado “que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo [e] liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive” (KOLL, 2010, p. 58). De fato, existem processos que ocorrem a um nível biológico, de maturação do próprio organismo. Mas, quando pensamos no desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, superiores, esse só ocorre mediante os caminhos do aprendizado. De maneira que o aprendizado, ao mesmo tempo que precede o desenvolvimento, se estabelece a partir do grau de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra.

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo

de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Ocorre, então, que é na ZDP que os processos de aprendizagem, possibilitados por diferentes mecanismos de mediação entre os sujeitos e o meio, permitem o desenvolvimento de nossas funções tipicamente humanas. Essa zona de desenvolvimento mantém uma relação viva, e em constante transformação, com os níveis reais e potenciais de maturação de nossos processos psicológicos superiores. Aquilo que hoje se encontra nessa zona de maturação, de desenvolvimento potencial, se estabelece a partir do que já está psicologicamente concretizado, e, na medida em que esses processos se consolidam em um nível efetivo, transformam o potencial de desenvolvimento reestabelecendo novas dinâmicas à zona proximal, levando a novos processos de maturação. Esse “jogo” não deve ser compreendido de forma linear, esses diferentes níveis se retroalimentam constantemente formando uma unidade. Assim,

Quando Vygotsky diz, por exemplo, que a aprendizagem está “à frente” ou “adiante” do desenvolvimento, é fácil entender que ele está querendo dizer temporalmente ou linearmente à frente ou adiante. Na totalidade de sua obra, porém, em que a unidade dialética (não a dualidade metafísica) é o paradigma (ou o antiparadigma) central, é muito pouco provável que “conduzir” em “aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento” queira expressar um “adiante” temporal ou um “ à frente” linear. Não. “conduzir” para Vygotsky (e para nós) exprime a unidade dialética de “aprendizagem-desenvolvimento”, em que um não é a causa mas a “bicondição” histórica do outro: a aprendizagem não pode existir sem o desenvolvimento, e o desenvolvimento não pode existir sem a aprendizagem (tal como na metodologia do instrumento-e-resultado o instrumento e o resultado são “precondições” históricas recíprocas). (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 166)

Vygotsky, e sua teoria Sócio-Histórica, ao dar uma força às dinâmicas sociais no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, direciona o ensino especial ao que hoje encaramos como um processo de inclusão. Podemos encontrar, em suas teorias, as raízes de um sistema social inclusivo, que passe a considerar a participação das pessoas com deficiência junto aos demais membros de sua cultura como elemento chave de seu desenvolvimento. Para ele (VYGOTSKY, 1997, p. 59, 60, 85), a educação da pessoa com deficiência deve ser encarada como um problema social, tanto do ponto de vista psicológico quanto do

pedagógico. A escola especial (aos moldes de sua época) oferecia ao educando um mundo ilhado e fechado onde tudo estava adaptado e centrado nos defeitos, não os introduzia a uma vida autêntica e desenvolvia hábitos que reforçavam a condição de deficiência. Contudo, reconhece que certos elementos da educação especial deve manter-se na escola especial ou integrar-se à escola comum, em um sistema de educação combinado. A compreensão desses postulados sociointeracionistas fornecem à prática pedagógica direcionada à pessoa com deficiência um novo entendimento dos processos de formação daquilo que nos torna humanos, possibilitando novas formas de educação e participação dessas pessoas na sociedade e reduzindo as deficiências secundárias que surgem a partir de uma relação inadequada do plano social com o individual.

3.4 Múltiplos espaços de educação

A educação é um processo fundamental para a formação do ser humano, a partir dela esperamos que sejam desenvolvidas nossas características pessoais e sociais, que nossa individualidade possa dialogar com a coletividade de nossa vida em sociedade. De acordo com Libâneo (1994, p. 16-17), a educação caracteriza-se como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento social. Read (2001) pressupõe que “O objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (READ, 2001, p. 9).

Nos últimos anos, o movimento de inclusão da pessoa com deficiência tem se voltado, sobretudo, ao ambiente escolar. Não podemos deixar de lado o fato de que a escola não se configura como único espaço onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem, ações educativas se estabelecem em diferentes "esferas" sociais, ocorrendo de maneira intencional ou não. Essas ações englobam os processos de educação musical que devem estar ao alcance de todos.

Pesquisadores têm se debruçado sobre os múltiplos espaços de educação musical e as formas como se estabelecem seus processos de ensino e aprendizagem. Libâneo (1999, p. 63) afirma que "os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidos ao âmbito

escolar”. Devemos então “reconhecer a existência desses múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje e buscar desvendar a lógica do seu funcionamento” (SANTOS, 2001, p. 42).

No Brasil, algumas iniciativas têm trabalhado em prol da relação da pessoa com deficiência e a música. Essas experiências têm se desenvolvido em diferentes espaços, formais, não formais, ou informais, levando o estudo dessas práticas às universidades, como as ações desenvolvidas pelo Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva (LEMEI) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), projetos como a banda marcial da APAE-JP, ou as atividades realizadas pela Escola Especial de Música Juarez Johnson, uma unidade cultural da Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC) na cidade de João Pessoa (PB). Devemos considerar, que diante do retorno das aulas de música ao currículo escolar, juntamente com a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, esse contato também tem se estabelecido nesses espaços de ensino.

Neste trabalho, direcionamos o nosso olhar às práticas educativas musicais realizadas em um espaço não formal de educação voltado ao ensino da música à pessoa com deficiência. Para isso, entendendo que os processos educativos ocorrem de diferentes maneiras e em espaços distintos, compreender as características desses espaços torna-se fundamental. Então, a partir da classificação de Libâneo (1999), adaptada para a área da educação musical por Oliveira (2000), esses espaços caracterizam-se como formais, não formais ou informais. Para esta distinção, utiliza-se de critérios referentes à intencionalidade⁷ das ações, distinguindo-as como educação intencional (a formal e a não formal), ou não intencional (correspondente à informal).

Começando pela educação não intencional, por entender que esta se faz presente continuamente em nossas vidas, em todos os espaços e relações estabelecidas com o meio social e diante de fenômenos da própria natureza, esse processo educativo se inicia desde nossos primeiros momentos de vida. Independente de instituições ou intencionalidade nosso aprendizado começa mesmo antes do nosso nascimento, no ventre materno, onde “[...] o feto já é um perceptor ativo, revelando preferências por estímulos tais como a voz de sua mãe, histórias familiares e melodias e o som de sua língua nativa” (KRUEGER, 2010, p. 8). Nesse

⁷ “Processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos” (LIBÂNEO, 1999, p. 92).

sentido, ações que visam o desenvolvimento da musicalidade do bebê têm começado antes mesmo de seu nascimento. Esta educação informal amplia-se a partir do nosso contato com o mundo, com as pessoas, com a sociedade e cultura na qual estamos inseridos. Um aprendizado contínuo.

Quando pensamos em uma educação formal (intencional), nosso olhar desloca-se, sobretudo, ao ambiente escolar, ao nosso processo de escolarização, institucionalizado e regido por leis próprias. Como afirma Gadotti (2005):

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTTI, 2005, p. 2).

Como visto, em relação a esses múltiplos espaços, a educação formal não se configura como espaço único onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem. Quando tratamos do aprendizado musical, embora o fenômeno não se limite a esse, veremos que diante o acesso a novas mídias e facilidades trazidas pelos meios de comunicação, bem como a partir do contato com os demais integrantes do grupo a qual pertencem,

Crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extraescolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos (SOUZA, 2001a, p. 85).

Entre esses diferentes espaços educativos, um informal e não intencional e outro formal e intencional, encontra-se a educação não formal. Para Gadotti (2005, p. 2), uma educação mais difusa, com menos hierarquia e burocracia que não precisa necessariamente seguir uma progressão sequencial, além de possuírem duração variável e a não obrigatoriedade de concessão de certificados. Corroborando com essa ideia, de acordo com Afonso (1992, p. 86, 87), a educação não formal obedece a estruturas e organizações distintas que podem levar a uma certificação, mesmo não que não seja a sua finalidade, possuindo, ainda, uma não fixação temporal e espacial além de flexibilidade adaptativa em seus conteúdos.

Embora esses espaços encontrem-se “fora do quadro do sistema formal” não significa dizer que não se utilizam de certa formalidade e que não tenham objetivos bem definidos. Os processos de educação não formal abarcam todo o ensino intencional que ocorre fora do sistema escolar, ampliando e complementando o nosso aprendizado para aquilo que o processo de escolarização, por suas especificidades, não pode nos oferecer. Contudo, esses espaços de educação formal ao dialogarem com os demais enriquecem o aprendizado e podem, inclusive, caracterizar-se como um espaço de educação não formal, uma vez que possibilitam o oferecimento de atividades que extrapolam o ensino regular.

Para Maria da Glória Gohn (2006), dentre os atributos, metas e resultados da educação não formal, encontra-se uma não organização por série, idade ou conteúdo, o desenvolvimento de laços de pertencimento e a construção de uma identidade coletiva que promove uma melhora da autoestima, uma busca por uma formação para a vida (não apenas para o mercado de trabalho), o estímulo ao respeito mútuo e o convívio com os demais e as diferenças (GOHN, 2006, p. 30-31).

A educação musical faz-se presente em todos esses distintos espaços de educação, seja de maneira não intencional, a partir do próprio contato com a nossa cultura, seja intencionalmente, por meio da escola regular ou através de ações que estabeleçam processos de ensino e aprendizagem musical fora do seu marco regulatório. Assim, concordamos com Arroyo (2002), quando ela afirma que:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18,19).

É preciso reconhecer essa multiplicidade de espaços onde ocorrem processos de ensino e aprendizado musical, considerando suas especificidades, possibilidades e limitações. Promover a aproximação desses diferentes espaços ampliam as possibilidades de ensino e possibilita uma formação conectada com a realidade de nossos alunos.

3.5 Direito à educação garantido

Embora não faça menção à pessoa com deficiência, podemos encontrar já em 1798, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a defesa pela igualdade de direitos entre os homens. Esta declaração, surgida ao fim da revolução francesa, defende a universalidade de direitos individuais e coletivos afirmando em seu Art.1.º que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”.

O direito à educação da pessoa com deficiência tem sido discutido e defendido por diferentes tratados, leis, declarações e orientações internacionais, sobretudo após a segunda grande guerra mundial. As atrocidades cometidas durante a guerra levaram à criação das Nações Unidas (ONU), com o intuito de promover a paz entre os países. Em dezembro de 1948, em uma assembleia geral promovida por esta organização, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Buscando estabelecer a “proteção universal dos direitos humanos”, a declaração é hoje o documento mais traduzido do mundo, inspirando constituições e servindo como um alicerce para a criação de leis, tratados e demais diretrizes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) afirma, em seu artigo 1º, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” Assim como a garantia de que todos,

Tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Artigo II).

Destacamos ainda a igualdade de direito em acessar o serviço público (Artigo XXI), bem como a atenção para o direito à educação e às artes, como disposto em seus artigos XXVI e XXVII.

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos

direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo XXVII

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, o seu princípio de nº 5 volta-se às crianças com deficiência, “refinando” direitos que são universais e já estabelecidos, de uma maneira geral, na DUDH. Assim, afirma que “às crianças incapacitadas físicas, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar”.

Mantendo o nosso olhar ao âmbito da educação, também podemos encontrar na Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos, de 1965, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, recomendações similares. Defendendo que “Os jovens devem ser educados em um espírito de dignidade e de igualdade entre todos os homens, sem distinção alguma por motivos de raça, cor, origem étnica ou crença, e no respeito dos direitos humanos fundamentais e do direito dos povos à livre determinação” (ONU, 1965)

Outros documentos, encontros, cartas e orientações vêm ao longo dos anos buscando promover o princípio da igualdade entre as pessoas com deficiências e os sem deficiências. Da década de 1970, citamos a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (1971) e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975). A Carta para a Década de 80, da ONU, estabelece metas de garantia e igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência. A Organização das Nações Unidas proclamou o ano de 1981 como "International Year of Disabled Persons" - Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o lema “Participação plena e igualdade”, garantindo, entre outros aspectos, apoio midiático para a conscientização da população a respeito dos direitos da pessoa com

deficiência. Os anos de 1983 a 1992 foram a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, para que medidas concretas fossem adotadas por seus países membros, garantindo direitos civis e humanos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada no ano de 1989 e promulgada pelo decreto Nº 99.710, de 21 de novembro 1990, “reafirma o fato de as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitarem de uma proteção e de uma atenção especiais” (ONU, 1989). Afirma, ainda, que as crianças com deficiência têm direito a tratamento adequado que lhe permitam vida plena. Assim, em seu artigo 23, o decreto Nº 99.710 estabelece:

Artigo 23

1. Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.
2. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais e, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada, que seja adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.
3. Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 2 do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará a assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual.
4. Os Estados Partes promoverão, com espírito de cooperação internacional, um intercâmbio adequado de informações nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, inclusive a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essa informação, a fim de que os Estados Partes possam aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, serão levadas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento. (BRASIL, 1990)

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), reconheceu que embora o direito à educação esteja garantido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos pouco se tem avançado. Buscou, então, reafirmar que todos têm direito à educação. No Brasil, é durante a década de 1990 que se começa a pensar em políticas públicas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, um período de avanços legais e jurídicos voltados para a educação de alunos com NEE. Direcionando-se aos pontos que se voltam às pessoas com deficiência, a presente declaração, em seu artigo 3º (item nº 5) estabelece que,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 7).

Após a Declaração de Jomtien (1990), temos em 1993, as Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, Declaração de Manágua e Declaração de Viena.

No ano de 1994, ocorre na cidade de Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, culminando com a Declaração de Salamanca, que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. A declaração reafirma o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhece a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p. 1), além de reendossar a Estrutura de Ação da Educação Especial.

Ao final da década de 1990, temos em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, a Convenção de Guatemala, reafirmando que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas [...]” (BRASIL, 2001), condenando quaisquer formas de discriminação que impeçam o exercício de seus direitos, inclusive à educação.

No ano 2000, ocorre na cidade de Dakar, a Cúpula Mundial de Educação, reunindo representantes de 180 países e culminando com a Declaração de Dakar,

que reafirma os compromissos estabelecidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990). Compromete-se, dentre outras coisas, a assegurar melhoria e expansão dos cuidados e educação da criança, destacando as que se encontram em situação de vulnerabilidade e desvantagem, bem como a criação de ambientes educacionais inclusivos e saudáveis a todos.

Em novembro de 2003, durante a XIII Cúpula Ibero-americana realizada na cidade de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, os países participantes elegeram o ano de 2004 como o Ano Ibero-americano das Pessoas com Deficiência. A exemplo do que aconteceu na Europa com o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, em 2003. A Cúpula tratou da inclusão social como motor de desenvolvimento. Reconheceu a exclusão social como um problema histórico, econômico e cultural, cuja superação passa pela transformação da sociedade, que deve assegurar uma melhor qualidade de vida através do acesso à educação e a outros serviços básicos. Destacando, também, a importância da educação como fator de inclusão social, de combate à pobreza e de promoção de um desenvolvimento sustentável, assim como a formação de uma sociedade próspera e democrática.

A Organização dos Estados Americanos (OEA), preocupada com o grande número de pessoas enfrentando situações de deficiências, reconheceu a importância de se adotar medidas conjuntas para a promoção do “exercício efetivo dos direitos das pessoas com deficiência, sua inclusão nas atividades econômicas, sociais, culturais, civis e políticas dos países” (OEA, 2006), declara o período de 2006-2016 como a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas Com Deficiência, com o lema “Igualdade, dignidade e participação”. Preconizando,

2. A necessidade de adoção de medidas e estratégias regionais urgentes, que promovam o reconhecimento e o exercício de todos os direitos humanos, incluídos os civis e políticos, como os econômicos, sociais e culturais, assim como as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. (OEA, 2006)

Ao final do ano de 2006, é homologada pela Assembleia das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entrando em vigência em maio de 2008, após ultrapassar o mínimo de vinte ratificações. O Brasil assinou a Convenção e seu Protocolo Facultativo em março de 2007, sendo internalizada como emenda constitucional no ano de 2008 (Decreto Legislativo nº 186/2008) e

promulgada no ano seguinte (Decreto nº 6.949/2009). Reconhece, em seu artigo 24, o direito à educação e determina que os Estados Partes assegurem um sistema educacional em todos os níveis, objetivando, dentre outras coisas, “o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009).

Muitos destes documentos e encontros, bem como outros não citados, são resultados dos esforços e lutas das pessoas com deficiência e seus movimentos organizados em prol da conquista de seus direitos. O Brasil vem adotando e ratificando diversos pactos, protocolos e declarações dessa natureza, internalizando suas diretrizes às nossas leis e buscando seguir tais recomendações na criação de estruturas legais que garantam a efetividade dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação. Essa postura levou o país a ser eleito, no ano de 2004, pela organização não governamental International Disability Rights Monitor, como um dos cinco países mais inclusivos das Américas.

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início durante o Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, presenciamos a criação de instituições como o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE – 1954). No entanto, apenas em 1961, a Lei nº. 74.024/61, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aponta o direito dos “excepcionais”⁸ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Para Mazzotta, o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil é historicamente apresentado da seguinte forma:

Nos três níveis de governo (federal, estadual, municipal) têm sido constantes as dificuldades dos legisladores e educadores para uma definição clara e precisa do atendimento educacional dos portadores de deficiência. Tal situação, em grande parte, decorre das próprias circunstâncias que marcam a evolução desse atendimento. Assim, é importante lembrar que a ação social para a organização do atendimento aos portadores de deficiência, teve de início, um caráter assistencial, buscando proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar. A seguir, surgiram medidas preventivas e curativas que acabaram por conduzir ao atendimento educacional em organizações assistenciais e terapêuticas. É o chamado atendimento médico

⁸ Historicamente, o termo foi utilizado, durante os anos de 1950, 1960 e 1970, para designar pessoas com deficiência intelectual.

pedagógico. Aos poucos o atendimento passou a ocorrer, também, em instituições educacionais específicas, as escolas, caracterizando-se como educação propriamente dita, integrando-se no sistema de ensino. Tais alternativas de atendimento continuam a ocorrer, cada uma com seu papel na vida social. (MAZZOTTA, 1999, p. 198)

Podemos encontrar na Constituição Federal de 1988, a certeza de que o sistema de ensino deve abarcar a todos e que os direitos e deveres que nos regem não fazem distinções, buscando “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 1). Estabelece ainda, em seu artigo 206, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e em seu artigo 208, a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 76).

A Convenção da Guatemala (1999), internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001, p. 2).

Observamos que, no Brasil, inúmeras leis garantem a igualdade de tratamento às pessoas com deficiência, sendo objetivo da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência “o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade” (BRASIL, 1999, p. 3).

Os direitos à educação da pessoa com deficiência estão expressos, sobretudo, em nossa Carta Magna, a constituição de 1988, que em seu Art. 208 estabelece que é dever do estado com a educação oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 34).

Citemos também o que preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seus artigos 58 e 59 ao afirmar que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

No ano de 2011, aprovou-se o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. O PNE traz em seu item de nº8, questões relativas à educação especial, apontando tendências de “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas” (BRASIL, 2011, p. 36).

Como afirma Cury (2002), não há país no mundo que não assegure em suas leis o direito à educação e que não são poucos os documentos internacionais assinados por países membros das Nações Unidas neste sentido, embora em muitos casos o contexto local impeça a concretização de tais propostas (CURY, 2002, p. 247).

Ao longo da história do nosso país, diferentes leis, decretos, portarias ou resoluções, têm dado direcionamentos à educação da pessoa com deficiência. Mesmo que não seja nossa intenção fazer um estudo aprofundado dessas leis, chamamos a atenção para como a nossa legislação vem tratando ao longo dos anos da educação dessa parcela da população. Assim, expomos abaixo, de forma cronológica, documentos legais que regem a forma, o acesso e a permanência da pessoa com deficiência em diferentes espaços de educação. A relação a seguir traz uma síntese histórica, partindo da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024).

1961 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024) em seus artigos 88 e 89 estabelece que a educação dos “excepcionais” deva se enquadrar no sistema geral de ensino, integrando-os à comunidade. Iniciativas privadas que promovam a educação dessas pessoas receberá do poder público atenção especial.

- 1971 Lei nº 5.692 – Fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dava outras providências, definindo um tratamento especial para alunos com deficiência, em situação de atraso escolar ou superdotação.
- 1982 Lei nº 7.044 – Atribuía parte diversificada ao currículo obrigatório para atender, dentre outras coisas, as diferenças individuais dos alunos.
- 1988 A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a promoção do bem de todos, sem que haja nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Todos são iguais perante a lei. À pessoa com deficiência serão asseguradas condições de igualdade, acesso, permanência e atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
- 1989 Lei nº 7.853 - esboçam-se os processos de inclusão, determinando a obrigatoriedade de atendimento à pessoa com deficiência. “Recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989, p.4) passa a ser considerado crime, punível com reclusão ou multa.
- 1990 A Lei nº 8.069, ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Nenhuma criança ou adolescente terá negligenciado seus direitos fundamentais. Discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão serão punidos na forma da lei. Pessoas com deficiência devem receber atendimento especializado.
Decreto Nº 99.710, de 21 de Novembro 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.
- 1994 Portaria nº 1.793 - Aspectos éticos, políticos e educacionais de normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais passa a ser disciplina recomendada em cursos de pedagogia, psicologia e licenciaturas. Política Nacional de Educação Especial - orienta para um processo de integração funcional. Condiciona o acesso às classes comuns àqueles em condições de acompanhar o currículo comum no mesmo ritmo dos demais.

1996 A Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Passa a ser dever do estado o oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino. Seu capítulo V dedica-se à Educação Especial.

1999 Decreto nº 3.298 – Dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Regulamenta a Lei nº 7.853/89, assegurando a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural.

2001 Lei Nº 10.172 - afirma que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deve ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino garantindo vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência.

A Resolução MEC CNE/CEB Nº 2 - institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, assegurando o atendimento escolar especializado em todas as suas etapas, considerando as particularidades do aluno, suas características biopsicossociais e pautando-se em princípios éticos políticos e estéticos. Um avanço na atenção à diversidade e universalização do ensino.

O Decreto 3.956, do mesmo ano, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Reafirmando a igualdade de direitos e liberdades fundamentais, traz, dentre outras coisas, o que seria “deficiência” e discriminação contra as pessoas com deficiência.

2002 Lei nº 10.436 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão.

Portaria MEC nº 2.678 - aprova e recomenda a Grafia braile para a Língua Portuguesa em todo o território nacional.

Resolução MEC CNE/CP nº1 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Estabelece que os cursos de formação de professores considere a diversidade e apresente conhecimentos que possibilitem a atuação junto a estudantes com necessidades educacionais especiais.

2004 Decreto nº 5.296 – Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

2005 Decreto nº 5.626 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Art. 18º da Lei nº 10.098/2000. Garante o direito à educação das pessoas surdas e a formação de professores capacitados.

2006 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Art. 24º Educação – Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – Dentre as suas ações, fomenta, o currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolve ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

2007 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – traz em seus eixos a promoção da acessibilidade arquitetônica nas escolas, implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) e a formação de professores para atuarem junto ao atendimento educacional especializado (AEE).

Decreto nº 6.094/07 – dentre outros aspectos, reafirma o acesso e permanência na escola das pessoas com necessidades educacionais especiais, de preferência nas classes comuns e fortalecendo a inclusão nas escolas públicas.

- 2008 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar as ações públicas que promovem uma educação de qualidade para todos.

Decreto legislativo nº 186 – Aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007, ratificados com status de emenda constitucional.

- 2009 Decreto-Lei nº 6.949 – Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Assegura que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema de ensino, garantindo o seu acesso gratuito em todas as etapas da educação. Adaptações devem ser providenciadas, respeitando as necessidades individuais e o apoio necessário para a efetivação de sua educação.

Resolução MEC CNE/CEB nº 4 – Instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, no contra turno da escolarização, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais de sua própria escola ou em outra escola de ensino regular. Poderá ser realizado em centros públicos de atendimento educacional especializado ou em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico. Dentre outros pontos, reafirma a riqueza e valorização da diversidade, acessibilidade nas escolas e o respeito às identidades sociais, emocionais e culturais do educando.

2010 Ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), precedida por reuniões municipais e estaduais. Da CONAE, saiu o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014.

2011 Lei nº 12.513 – Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como finalidade a oferta da educação profissional e tecnológica, devendo ser estimulada a participação da pessoa com deficiência e as condições para a efetivação de seu ensino e avaliação diferenciada aos alunos com deficiência intelectual.

Aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos e que traz indicações para a promoção de políticas inclusivas.

2012 Lei nº 12.764 - ficou conhecida como Lei do Autismo, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Resolução MEC CNE/CEB nº 6 – Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Destacamos o reconhecimento da diversidade, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

2014 Portaria interministerial nº 5 – Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional. Em seus princípios, encontra-se o respeito à diversidade dos trabalhadores.

2015 Instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei 13.146, entrando em vigor em janeiro de 2016.

Mesmo diante de todos esses direcionamentos legais, as pessoas com deficiência têm encontrado obstáculos para que muitos desses documentos sejam cumpridos. A batalha travada ao longo da história por entidades de apoio a essas pessoas, grupos de pais e os próprios sujeitos com deficiência tem conseguido aperfeiçoar esses mecanismos jurídicos, buscando estabelecer o direito à igualdade

dessas pessoas. Durante esse percurso têm sido vivenciado diferentes modelos de ensino, das primeiras ações voltadas à educação da pessoa com deficiência implementadas em nosso país aos dias de hoje muita coisa mudou, mas a luta não acabou, muitas barreiras ainda precisam ser vencidas para que essas pessoas tenham garantidos os seus direitos.

3.6 Um Espaço que me acolha

A educação especial se estabelece ainda no sec. XVIII sob a influência dos ideais revolucionários franceses. No entanto, as instituições ainda mantinham muito das características asilares que se estabeleciam desde a Idade Média. “O tratamento moral, que era a essência da atividade terapêutica asilar, trouxe a ideia do asilo como uma casa de educação de caráter especial...” (CARLO, 1999, p. 24). No século seguinte, como relata Silva (1987), essas pessoas passam a ser vistas como seres humanos capazes de levar uma vida decente, embora ainda não se pensasse em uma integração social ou familiar. Contudo essas ações muitas vezes restringiam-se “à redução de uma situação de miserabilidade a um mínimo suportável, dando ao indivíduo atingido um restante de vida mais tranquilo, desde que possível” (SILVA, 1987, p. 190).

Até a segunda metade do século XX, as crianças com deficiência não eram atendidas pelo sistema regular de ensino, considerava-se, ainda, o atendimento separado, segregado, como melhor alternativa para essas pessoas (LIMA, 2006). Marchesi (2004), ao percorrer na história os caminhos da educação da pessoa com deficiência, nos mostra como até os anos 1960 o foco estava nos problemas do indivíduo e como esse foco vai se direcionando para a necessidade de transformação das instituições, de forma que elas passassem a atender aos diferentes sujeitos e suas necessidades específicas.

Historicamente, a educação especial no Brasil teve início no século 19, inspirada em experiências norte-americanas e europeias, buscando implementar ações isoladas e particulares para o atendimento de pessoas com deficiência. Eram ações desvinculadas da política pública, apenas em meados de 1960 é que esse ensino passou a ser uma modalidade oficial, a "educação dos excepcionais". Apenas em 1972, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, pelo Grupo-Tarefa de Educação Especial, constituído pelo MEC. Durante

esse processo, foram fundamentais as ações implementadas pelos pais de pessoas com deficiência, que se reuniram em grupos a fim de promover um atendimento apropriado aos seus filhos, buscando parcerias com a sociedade civil e o governo, para atingir suas metas. É dessa experiência que surge, por exemplo, a APAE, com mais de 1000 associações pelo Brasil. Esses serviços adotaram inicialmente uma postura assistencial, caminhando para a integração da educação especial no sistema geral de ensino e para a inclusão total desses alunos nas salas do ensino regular. Essas transformações vêm alterando o significado da educação especial, mas, diferente do que vemos em outros países, no Brasil, os pais, em sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar, existindo uma tendência de se organizarem em associações especializadas para garantirem o direito à educação de seus filhos (MANTOAN, 2002).

Vivenciamos um momento voltado para a inclusão, torna-se oportuno esclarecimento a respeito, uma vez que "não há uma definição comum sobre inclusão, havendo uma imensa diversidade de pessoas que a evocam como garantia de direitos" (ODOM; DIAMOND, 1998, p. 5). Diante da pluralidade social e da complexidade humana não podemos nos furtar ao fato de convivermos com as diferenças. Assim, em uma sociedade inclusiva, busca-se a igualdade de oportunidades diante das diferenças, essas, nos tornam seres únicos e não podem configurar-se como obstáculos no exercício da cidadania. Nesse sentido,

[...] a sociedade inclusiva não pode ser construída, ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras. Muitas dessas diferenças implicam inevitavelmente capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas delas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas. Muitas dessas diferenças requerem tratamento diferenciado, para que as oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem. (OMOTE, 1999, p. 9)

Diferentes grupos sociais lutam por seus direitos de inclusão, dentre eles, o das pessoas com deficiência, foco deste trabalho. Em relação a essas pessoas, essa questão tem se voltado ao ambiente escolar especialmente após a LDBEN 9394/96. Segundo Lima (2006, p. 30), "já em 1996, o MEC registrou mais de 60% de

aumento nas inscrições de crianças com necessidades especiais nas escolas comuns. No entanto, os documentos oficiais, até 1997, propunham a integração”.

Sabemos que a escola não é o único lugar onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem. É preciso que esse movimento pela inclusão chegue aos múltiplos espaços de educação. Este movimento inclusivo difere das ações adotadas em prol da integração da pessoa com deficiência na escola. Embora ambas busquem a inserção dessas pessoas na sociedade compreender as diferenças entre *Inclusão* e *Integração* contribuirá para o entendimento das questões levantadas por esta pesquisa.

De acordo com Lima (2006), enquanto a integração aborda as deficiências como um problema pessoal, preservando as estruturas institucionais, a inclusão considera as necessidades educacionais especiais como um problema social e da própria instituição, que deve transformar-se diante dessa diversidade. (LIMA, 2006, p. 24).

Para Sasaki (1998), a integração associa-se aos anos 1960 e 1970 e ao modelo médico adotado, que buscava tornar a pessoa com deficiência apta para satisfazer o meio social e seus padrões. Já a inclusão iniciaria suas práticas nos anos 1980, desenvolvendo-se na década seguinte e propondo uma mudança na sociedade, tornando-a capaz de acolher a todos.

Em uma proposta integrativa, as ações estavam voltadas àqueles alunos com deficiência aptos a participarem do cotidiano escolar, de se adequarem ao funcionamento da instituição sem trazer prejuízos ao seu funcionamento. Neste sentido, era o aluno que deveria ser capaz de se fazer presente, a mudança deveria partir dele. Portanto, “Na ótica da integração é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão” (LIMA, 2006, p. 26). Já em uma proposta inclusiva, a mudança deve ocorrer nas instituições, que devem estar prontas para receber e conviver com a diversidade humana, respeitando particularidades e construindo a partir dessa multiplicidade uma educação de qualidade. Para a autora, neste contexto inclusivo, “existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra” (LIMA, 2006, p. 26).

Segundo Omote (1999), a inclusão deve partir de uma nova concepção do conceito de deficiência, “a construção social da deficiência”. O autor afirma que,

Em vez de centralizar a atenção predominante ou exclusivamente no deficiente [...] é necessário direcionar a atenção também sobre os fatores do meio [...] fatores esses que acentuam as condições de desvantagem de pessoas alvos desse processo [...] implica remover, mediante as intervenções próprias, as condições sociais incapacitadoras ou reduzir os efeitos destas sobre o deficiente além de capacitá-lo a enfrentar as demandas legítimas do meio (OMOTE, 1999, p. 11).

A música tem sido uma importante ferramenta na promoção de ações inclusivas, seja por seus valores intrínsecos, referentes ao próprio fazer musical, ou extrínsecos, relacionando esse fazer a questões extramusicais. O seu papel em políticas de inclusão tem buscado o resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania por aqueles que se encontram em situação de exclusão ou vulnerabilidade social.

Hoje, presenciamos um panorama em que se busca proporcionar uma educação para todos, onde práticas de inclusão e de integração da pessoa com deficiência dialogam com ações estabelecidas em escolas regulares, escolas e classes especiais bem como em instituições de apoio à pessoa com deficiência. Um cenário que busca reconhecer a importância do convívio entre as diferenças. Um período de transformação em que diferentes esferas buscam, de diferentes maneiras, caminhos para que todos tenham acesso à educação e demais direitos, possibilitando o exercício da cidadania.

Neste momento de transformação, críticas e elogios a essas diferentes formas de promoção da cidadania da pessoa com deficiência se contrapõem. Para Glat (1998, p. 28), a sociedade inclusiva seria uma utopia do mundo perfeito, em que a ideia é perfeita, mas as propostas e os programas não são bem idealizados ou implementados. De acordo com Marchesi (2004),

As escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e do tipo de estratégias que se deve impulsionar. (MARCHESI, 2004, p. 28)

Já para Mantoan (2002),

É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las [...] fundamentados nas teorias educativas pós-modernas, no

multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário educacional neste início de século. (MANTOAN, 2002, p. 8)

A esses fatores destacados pelos autores acima citados, soma-se a preocupação de pais de alunos “normais” que, por falta de conhecimento, acreditam que o convívio com a pessoa com deficiência pode atrasar o desenvolvimento escolar de seus filhos. No entanto, como afirma Lima (2006, p. 33), “pesquisadores e professores experientes afirmam que não há prejuízo nessa convivência”.

Devemos considerar ainda, que,

A inclusão não pode ser vista como um princípio ou uma prática que substitui modelos anteriores de atendimento a deficientes, como às vezes tem sido sugerido [...] Os conceitos que nos orientaram no passado, como a normalização e a integração, não podem ser simplesmente banidos do nosso referencial teórico-filosófico. (OMOTE, 2006, p. 264)

Assim, quando tratamos do acesso ao aprendizado musical da pessoa com deficiência, devemos considerar essas diferentes ações que buscam promover a educação dessas pessoas. Promover uma inclusão radical nas classes comuns, sem que estas passem por uma adequação que ultrapasse as dimensões físicas e de formação do professor, atingindo por completo o sistema escolar, pode levar a resultados adversos em que mesmo o aluno estando entre os demais pode gerar situações de exclusão ou segregação. Não podemos, também, desconsiderar o trabalho realizado pelas escolas especiais, salas de recursos e de atendimento educacional especializado acreditando que são promotoras da segregação, uma vez que suas ações, quando bem articuladas, podem desconstruir tais características. Para Carvalho (2005, p. 5), com uma visão mais moderada da educação inclusiva ampliaríamos o “leque de compromissos” da educação especial, “não mais como um sistema paralelo e muito menos com a permanência de suas práticas”, que precisam ser analisadas sem extremismos para que falhas e aspectos que precisam ser modificados sejam percebidos. Ainda de acordo com autora,

Sob a ótica da mudança, as ações da educação especial também devem ser resinificadas como um conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientados para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes. [Afirmando ainda que] Se chegarmos a alguns consensos, concluiremos pela necessidade de rever a natureza das práticas que temos adotado, seja nas classes comuns, seja nas

classes e escolas especiais, ou nas salas de recursos e por serviços itinerantes (CARVALHO, 2005, p. 5 - 6).

Compreendendo a importância de rever essas práticas e entendendo que essas se complementam na promoção do desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência, vale salientar que a educação especial,

Não se trata de oportunidade para que o deficiente [...] consiga o mesmo rendimento da criança de capacidade dentro da média [nem para que] se ajuste a todos os detalhes do currículo para crianças não deficientes, não é uma oportunidade para constranger a criança de inteligência superior [assim como] não é uma oportunidade para a criança aprender a ajustar-se a todas as complexidades da sociedade a qual terá que viver isolada, se for segregada pelo atendimento somente com deficientes do seu próprio tipo. (GRAHAM, 1962 apud MAZZOTTA, 1997 p. 10)

Ao contrário disso, trata-se da necessidade de se promover a igualdade de oportunidades através da diversificação dos serviços educacionais oferecidos, buscando atender às diferenças individuais dos alunos (MAZZOTTA, 1997, p. 10).

3.7 Educação musical especial

Paradigmas historicamente construídos a respeito das pessoas com deficiência levam-nos a acreditar que, o fato de as terem, tornam-nas pessoas incapazes à prática musical. Uma tendência de superlativar as dificuldades que possuem, acreditando que estas não podem ser superadas. Assim,

Generalizar incapacidades, bem como, transferir determinada incapacidade a outros planos da vida do indivíduo porque ele é incapaz, por exemplo, de andar ou ver, cria uma generalização da deficiência em tal ponto, que a pessoa passa a ser vista em sua totalidade como deficiente, e não como alguém que tem uma determinada deficiência. (LOURO, 2004, p. 2).

Encarar a pessoa com deficiência desta forma reflete negativamente em seu processo de formação pessoal e social. No entanto, atitudes como essas podem, ainda, ser observadas, sejam no âmbito da educação, no ambiente familiar, social, e, inclusive, nas práticas da educação musical.

A professora e pesquisadora Viviane Louro tem trazido importantes contribuições acerca da educação musical da pessoa com deficiência em seus livros e trabalhos acadêmicos, contribuindo para o entendimento das práticas da Educação Musical Especial e suas especificidades. Apoiar-se em conhecimentos da psicomotricidade⁹, estabelecendo relações com os principais aspectos presentes na aprendizagem musical em busca por uma ação pedagógica em música significativa à pessoa com deficiência.

Dentre a sua produção constam as obras: *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*¹⁰ (LOURO, 2012); *Arte e Responsabilidade social*¹¹ (2009); *Arte e Inclusão: uma abordagem multidisciplinar*¹² (2007); *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*¹³ (2006).

Em sua obra, também encontramos questões relacionadas à neurologia para a compreensão e ação dos processos de ensino e aprendizagem musical de pessoas com deficiência. Além do mais, apresenta um panorama dos aspectos legais relacionados à inclusão e envolvimento da pessoa com deficiência com as artes.

As relações de ensino e aprendizagem musical de pessoas com deficiência se estabelecem em diferentes espaços em que ocorrem processos de ensino e aprendizagem de música, sejam eles intencionais, ou não, nas escolas regulares, escolas especiais, grupos de apoio à pessoa com deficiência ou pelo próprio contato dessas pessoas com a sua cultura. É preciso considerar, que ações que envolvem música e pessoas com deficiência também podem se desenvolver em espaços que visam obter ganhos relacionados a nossa saúde. Por vezes, o enfoque terapêutico e o pedagógico podem caminhar juntos, aproximando práticas distintas, como as da musicoterapia, da educação musical e da educação especial. Refletindo as

⁹ É a integração psiquismo-motricidade. De uma maneira estática, a motricidade pode ser definida como o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta à estimulação sensorial. Enquanto que o psiquismo poderia ser considerado como o conjunto de sensações, percepções, imagens, pensamentos, afeto, etc. (FONSECA, 2008, p. 15-16). É, portanto, o estudo da relação entre o movimento humano e a intenção de realizá-lo.

¹⁰ Traz abordagens de questões neurológicas, psicomotoras, pedagógicas e sociais que permeiam o processo ensino-aprendizagem musical de pessoas com deficiência cognitiva, física, visual e auditiva.

¹¹ Informações sobre a inclusão da pessoa com deficiência no meio artístico (teatro e música), legislação, educação inclusiva, arte e deficiência.

¹² Propõe atividades pedagógicas de música e teatro para o contexto da educação inclusiva.

¹³ De cunho científico-pedagógico está embasado teoricamente em metodologias utilizadas na educação musical e nos princípios que norteiam a psicomotricidade, o desenvolvimento da aprendizagem e questões clínicas relacionadas às deficiências, propondo atividades práticas para professores e profissionais da área da saúde.

proximidades entre as áreas (música/educação/saúde) e suas tênues fronteiras quando tratamos da educação musical da pessoa com deficiência, faz-se necessário esclarecimentos a respeito, pois como afirma Louro (2010),

Para a maioria das pessoas, quando falamos em música e pessoas com deficiência, estamos falando quase sempre em musicoterapia [...] Certamente a musicoterapia colabora muito nas questões da recuperação de enfermidades e na reabilitação de algumas deficiências, mas precisamos ter em mente que o processo terapêutico é algo bem distinto de um processo pedagógico (LOURO, 2010, p. 23).

Os valores terapêuticos da música têm sido explorados, sobretudo, pela área da musicoterapia, que faz um uso “administrado da música no tratamento, reabilitação, educação e treinamento de adultos e crianças que sofrem transtornos físicos, mentais ou emocionais” (ALVIN, 1967, p. 11). As práticas da educação musical especial diferem das da musicoterapia tanto em seus objetivos quanto nas relações estabelecidas (musicoterapeuta/paciente, professor/aluno). A educação musical especial, então,

[...] trata da aprendizagem e do ensino de música para portadores de deficiência física [...] e/ou mental, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos, inclusive a apresentação pública dos resultados [...] (FERNANDES, 2000, p. 49).

Corroborando com esse entendimento, Santos (2007) afirma que:

É importante ressaltar que a musicoterapia difere da educação musical especial, principalmente pela sua finalidade, já que a primeira tem por objetivo final terapeutizar sua clientela e a segunda, tem por objetivo final o aprendizado musical dos alunos. [...]. 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. (SANTOS, 2007, p. 2).

Louro (2015, p. 36) considera a educação musical especial como sendo as práticas de educação em música para grupos fechados de pessoas com deficiências. A autora, então, diferencia essas práticas das possibilidades de

educação musical de pessoas com deficiência na escolar regular, possibilitada pelos mecanismos que garantem a matrícula nesses espaços de ensino que passaram a contemplar a educação musical em seus currículos. Nesses casos, considera que estamos tratando de uma educação musical inclusiva e não de educação musical especial.

Em todos os casos, a educação musical da pessoa com deficiência passa a exigir dos professores o conhecimento de aspectos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem e de características básicas das deficiências. Além do mais, é preciso ver a educação musical de forma abrangente, considerando diferentes possibilidades do fazer musical e adaptações pedagógicas pertinentes. Essas adaptações podem ocorrer em nível de objetivos e conteúdos (trabalhando programas adequados às necessidades e dificuldades do aluno); adaptações do método ou material de ensino (adequando as formas e os materiais a cada situação de aprendizagem); arranjos musicais (que devem levar em conta as possibilidades e limitações em relação à compreensão musical e aos aspectos motores) e adaptação técnico-musical (quanto à forma de tocar, não alterando o conteúdo da obra em si). (LOURO, 2006)

Louro (2013) complementa esse quadro, sugerindo adaptações para o fazer musical a nível de movimentos compensatórios (quando utilizados movimentos ou partes do corpos não habituais); alterações musicais (mudanças sutis na escrita, que não alterem seu conteúdo original, como transposição, omissão de algumas notas, pequenas alterações rítmicas); arranjos musicais (alterações mais evidentes na obra), e, ainda, alterações técnico-musical (na maneira de conduzir a música, seus aspectos técnicos, sem alterar seu conteúdo).

CAPÍTULO 4 - JUNTANDO AS PEÇAS

4.1 A Escola Especial de Música Juarez Johnson

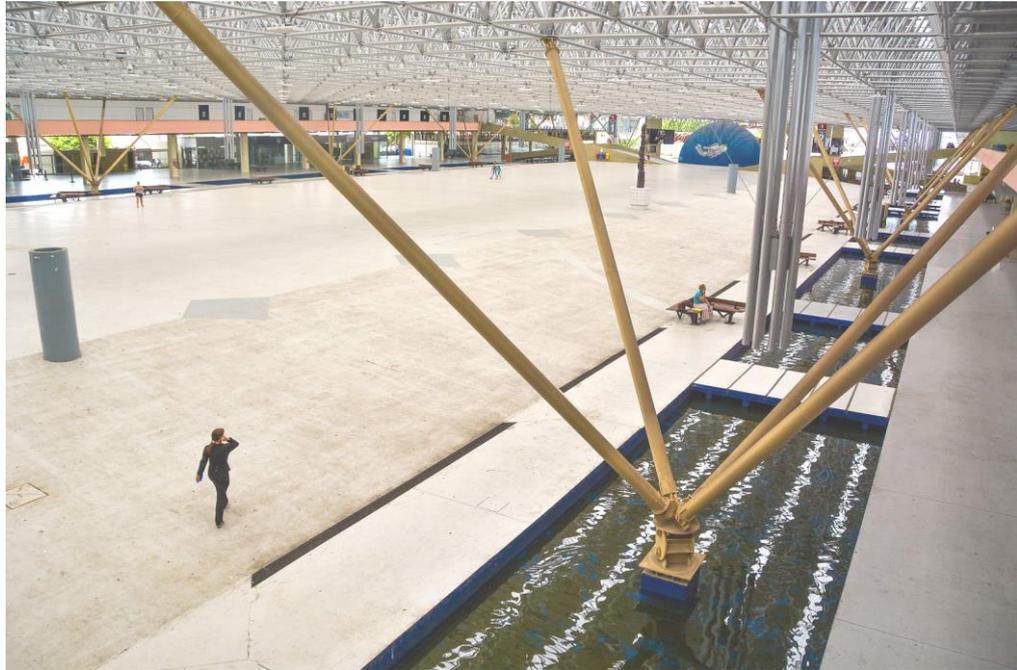
A Escola Especial de Música Juarez Johnson (E.E.M.J.J.) iniciou suas atividades no dia 25 de setembro de 2009, lançando uma proposta de educação musical para pessoas com deficiência por meio do ensino de instrumentos. De acordo com sua idealizadora, a professora e violoncelista Patrícia Johnson, a escola seria a única no Brasil com esse perfil, diferenciando-se de outras propostas uma vez que “o mais comum são trabalhos de musicoterapia com portadores de necessidades especiais [...] trata-se de uma escola de música mesmo, que irá ensinar essas crianças a tocar um instrumento, como violino ou piano”¹⁴, relatou a então coordenadora e idealizadora do projeto.

A escola configura-se como uma unidade cultural da Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC), um importante centro de fomento à cultura deste estado com sede em sua capital, a cidade de João Pessoa. Neste espaço, podemos encontrar salas de cinema e teatro, salas de exposições e museus, bibliotecas, planetário, escolas de música, orquestras, aulas de dança e cursos nas mais diversas linguagens artísticas.

A Fundação, inaugurada em 1983, não contava em sua estrutura original com este espaço de ensino voltado à pessoa com deficiência, tendo sido a Escola Especial de Música Juarez Johnson fundada 26 anos após o início de suas atividades, caracterizando-se como a única ação voltada à pessoa com deficiência deste centro de cultura.

Também fazem parte da Fundação outros equipamentos culturais localizados fora de sua sede, como o teatro Santa Roza, no centro histórico de João Pessoa; o Cineteatro São José, na cidade de Campina Grande e o Teatro Iracles Pires, o primeiro teatro do sertão da Paraíba, inaugurado em 1985, na cidade de Cajazeiras.

¹⁴ Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/espaco-cultural-inaugura-escola-especial-de-musica-e-reabre-lutheria/>>. Acesso em: 05 set. 2016.

Figura 1 - Área interna da FUNESC

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de João Pessoa¹⁵

Conforme relatado pelos professores em seus primeiros anos, este projeto de educação musical especial funcionou em uma sala cedida pela Orquestra Sinfônica da Paraíba, também sediada na FUNESC (Fig. 1). As atividades ocorriam todas em um mesmo espaço, de forma simultânea e sem nenhum tipo de barreira física ou acústica. Após uma grande reforma e readequação dos espaços desta casa de cultura, a Escola Especial de Música Juarez Johnson passou a contar com uma estrutura mais adequada ao seu funcionamento. Seu novo espaço físico conta com salas para aulas individuais e coletivas (Fig. 2), além de tratamento acústico e climatização. Desde então, a escola que antes funcionava “isolada” em uma sala cedida, passa a ter sede própria no mesmo setor em que se localiza a mais antiga escola de música do estado, a Escola de Música Antenor Navarro (EMAN), compartilhando espaços como o auditório e áreas de circulação.

¹⁵ Disponível em: <<https://turismo.joaopessoa.pb.gov.br/o-que-fazer/pontos-turisticos/monumentos-historicos/espaco-cultural/>>. Acesso em: 15 set. 2016

Figura 2 - Salas de aula da Escola Especial de Música Juarez Johnson

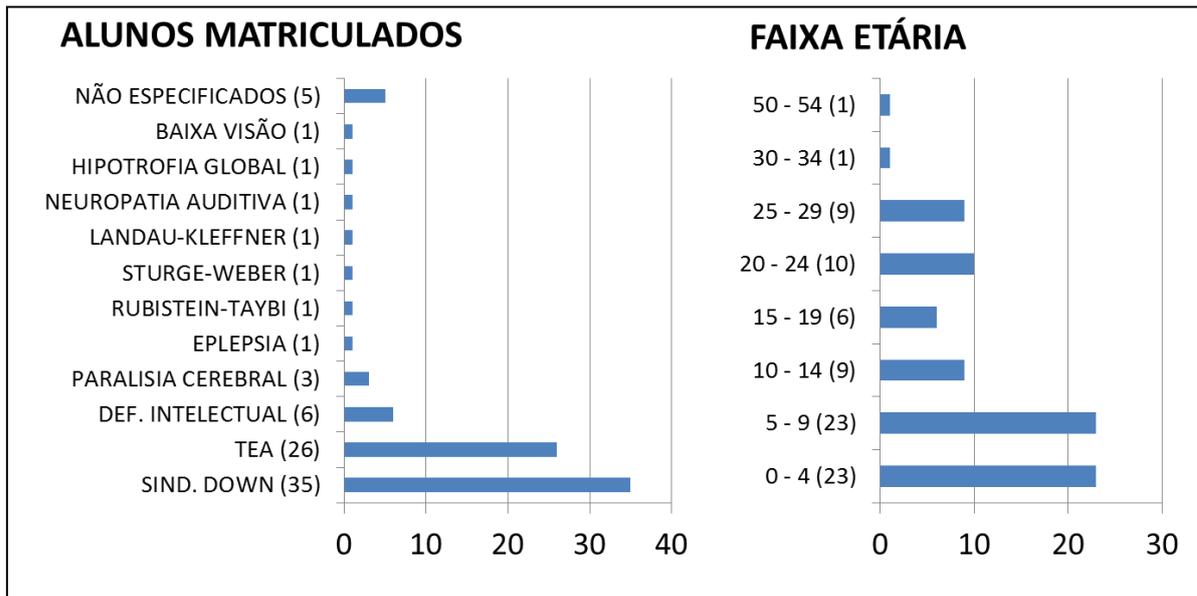


Fonte: Página da escola no Facebook¹⁶

O ingresso dos alunos na escola é feito através de uma lista de espera, em que os interessados permanecem aguardando por novas vagas. Havendo vagas disponíveis em modalidades distintas, o aluno passa por uma experimentação em diferentes aulas, e é encaminhado àquela que corresponde aos seus interesses e especificidades, após avaliação feita pela equipe da escola. As aulas de instrumento são individuais, os alunos têm duas aulas de trinta minutos por semana divididas em dois dias e com horários preestabelecidos. As aulas de musicalização são compostas por turmas com três alunos. Elas ocorrem uma vez por semana com duração de trinta minutos, e tem recebido crianças antes mesmo de completarem seu primeiro ano de vida. Esta modalidade é a mais recente a ser oferecida pela escola e tem tido uma grande procura, sobretudo por pais de crianças com diagnóstico relacionado ao espectro autista. No período correspondente a esta pesquisa, a escola contava com 82 alunos matriculados, distribuídos entre suas quatro modalidades de ensino e pertencentes a diferentes diagnósticos clínicos. Em seu quadro de alunos, chamamos a atenção para aqueles com síndrome de Down, os pertencentes ao espectro autista e os com deficiência intelectual, por serem os de maior representação na escola e por fazerem parte dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. O gráfico a seguir traz um panorama dos alunos que frequentam a escola.

¹⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/escolaespecialdemusica/posts/?ref=page_internal>. Acesso em: 15 set. 2016. (os alunos não correspondem aos participantes da pesquisa)

Gráfico 1 - Corpo discente



Fonte: do autor

As atividades realizadas pela escola ultrapassam os limites da sala de aula por meio de suas audições internas e apresentações em diferentes espaços da cidade. Em parceria com a EMAN, os alunos da E.E.M.J.J. têm participado de atividades que agregam os alunos das duas escolas, como feiras de música e participação de alunos da Escola Especial de Música em suas audições finais (Fig. 3).

Figura 3 - Apresentações internas da escola

Fonte: Site do governo da Paraíba ¹⁷ e divulgação da escola ¹⁸

¹⁷ Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/escola-especial-de-musica-juarez-johnson-abre-ano-letivo-nesta-terca-feira/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

¹⁸ Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/01/escola-especial-de-musica-abre-matriculas-em-joao-pessoa.html>>. acesso em: 15 set. 2016.

Também é oferecido aos alunos o contato com outras linguagens artísticas, como teatro ou pintura (Fig. 4), bem como apresentações didáticas que oportunizam o contato com diferentes instrumentos e estilos musicais.

Figura 4 - Atividades diversas (pintura, teatro, leitura, apresentações didáticas)



Fonte: Página da escola no Facebook ¹⁹

¹⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/escolaespecialdemusica/posts/?ref=page_internal>. Acesso em: 15 set. 2016.

A escola também realiza atividades junto às escolas públicas (Fig. 5), promovendo apresentações que oportunizam aos alunos mostrarem o aprendizado musical adquirido.

Figura 5 - Apresentações em escolas públicas



Fonte: Blog da Escola Nazinha Barbosa ²⁰

O corpo docente da escola, originalmente formado por profissionais da educação e equipe multidisciplinar composta por fisioterapeuta, fonoaudióloga, enfermeira, terapeuta ocupacional e psicólogo, encontrava-se incompleto no período correspondente à pesquisa. Nesse período, contava apenas com cinco professores, uma profissional de enfermagem e uma de fisioterapia.

4.2 Tecendo olhares - a escola e suas práticas

A partir dos discursos que se revelaram na fase de análise dos dados coletados, procuramos compreender como as ações realizadas na escola se caracterizam a partir da visão dos pais e professores envolvidos nesta pesquisa. Para isso, partimos das informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas. Como explicitado na parte metodológica, optamos por manter o anonimato dos envolvidos, sendo assim, passaremos a chamá-los de Prof.^a Violino, Prof.^a Cello e Prof. Musicalização e nos reportaremos aos pais a partir de suas iniciais - N.F; V,G; L.F; S.M; P.R.

Não tivemos a intenção de comparar as respostas dadas durante as entrevistas separadamente, item por item, mas de construir um significado a partir de

²⁰ Disponível em: < <http://emefnazinhabarbosa.blogspot.com.br/> >. Acesso em: 15 set. 2016

afirmações que surgiram durante as conversas, de diferentes questões que nos ajudaram a compreender as interações daquele espaço de educação musical.

Uma das primeiras preocupações quando iniciei as entrevistas com os professores, foi o de procurar entender como eles compreendem a escola, seus objetivos e como eles dialogam com outras questões que envolvam a música e a pessoa com deficiência. De acordo com a Prof.^a Cello, “a escola consiste em ensinar música”. Ela reforça esse aspecto afirmando que esse é o seu papel - “nós, professores, temos o objetivo aqui de ensinar música”. Já a Prof.^a Violino afirma que “consiste no ensino de um instrumento musical”, direcionando os objetivos da escola ao manuseio instrumental, que de acordo com as modalidades oferecidas estão voltadas ao piano, ao violino ou ao violoncelo. O Prof. Musicalização diz encarar a escola como qualquer outra, mas com adaptações.

Eu encaro como uma escola normal com as devidas adaptações [...] o que acontece é ter aulas de música pensadas para crianças especiais. A escola é uma escola de música especial, ela é voltada para isso [...] eu considero ainda que tem um pouco de experimentalismo no que se faz aqui. (PROF. MUSICALIZAÇÃO)

Quando afirmado que o papel da escola seria o de “ensinar música” e que a escola volta-se ao ensino de instrumentos, o que significariam tais práticas diante dos novos percursos trilhados pela educação musical na contemporaneidade? A educação musical tem passado por transformações que expandiram os limites de seus objetivos. Reconhecemos que os processos de ensino e aprendizagem musical refletem de maneira contextualizada características de sua própria época. Ensinar música hoje, vai além da aquisição de habilidades instrumentais, vocais, ou o conhecimento de seus aspectos históricos e teóricos na direção da manutenção de um repertório consagrado.

Durante o século XX, as próprias mudanças ocorridas no fazer musical trouxeram uma nova perspectiva à educação musical. A expansão dos sistemas composicionais, de exploração e manipulação sonora, deu um novo direcionamento às suas práticas educativas. A educação musical passa a considerar a manipulação, experimentação e vivência com o universo sonoro, dialogando com as culturas locais e possibilitando uma participação mais ativa em seus processos de aprendizagem. A ênfase de seu ensino desloca-se para o educando e seus processos de desenvolvimento, respeitando suas formas de expressão e sua

relação com universo que o cerca. A educação musical já não se enquadra apenas em um modelo destinado a formação de intérpretes, contudo, a técnica instrumental continua sendo uma forma de promoção do desenvolvimento musical, mas não se resumindo ao aperfeiçoamento dessas habilidades, passando a promover a familiarização com o fenômeno sonoro em sua totalidade. Desta forma, cabe à educação musical, “instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem/música se estabeleça [...]” (GAINZA, 1988, p. 101).

Precisamos considerar que mesmo após as “novas” abordagens defendidas pelos educadores musicais da primeira e segunda metade do século XX encontramos, ainda, práticas descontextualizadas com a realidade musical contemporânea. Dessa forma, ações tradicionais de ensino convivem com perspectivas de vanguarda. Como disse a professora, a escola tem como proposta ensinar música, o ensino do instrumento corresponde, assim, a uma das possibilidades oferecidas, assim como as aulas de musicalização.

Mesmo a Prof.^a Violino tendo relatado que suas práticas estão direcionadas ao ensino instrumental, ela considerou em um outro momento uma nova dimensão dada as suas ações, ela diz:

A escola foi criada pensada em ensinar essas crianças a tocarem um instrumento, mas durante esses anos tenho visto que não podemos nos deter a isso e que o ensino desses instrumentos a essas pessoas assumem uma nova dimensão. Não é que eles não consigam tocar, conseguem, mas precisamos entender essa relação com o instrumento de maneira diferente. (PROF^a, VIOLINO)

A professora passou a estabelecer relações com outras áreas do conhecimento ao admitir que as suas ações pedagógicas musicais assumem uma nova postura junto a seus alunos com deficiência, reconhecendo que seu trabalho envolve aspectos que vão além do fazer musical em si, que o nosso envolvimento com a música transcende seus aspectos técnicos. Essa “nova dimensão” pode confundir os objetivos específicos a que se propõem, gerando dúvidas quanto às ações que se estabelecem nesse espaço de educação musical, que pode em um primeiro momento ser confundido com um espaço terapêutico ou de reabilitação. Talvez, por reconhecerem que suas ações assumem uma nova postura é que o Prof. Musicalização tenha afirmado existir um “experimentalismo” em suas práticas e

que a Prof.^a Cello tenha afirmado a necessidade de reconhecer que essas ações se diferenciam das desenvolvidas em outros espaços de educação musical.

4.2.1 “Acho que ainda rola essa confusão” - Educação musical ou Musicoterapia?

Quando pensamos em atividades musicais voltadas para a pessoa com deficiência, muitas vezes direcionamos o nosso olhar para ações que se diferenciam de atividades pedagógicas e assumem um viés terapêutico. Mesmo que os professores tenham afirmado ter como objetivo o ensino de música, em alguns momentos sugeriram outro enfoque.

Existem outras coisas, como trabalhar a coordenação motora, o lado social, questões do cérebro desenvolver outras funções, eu acredito que a música pode ajudar a desenvolver outras funções do cérebro e querendo ou não, ajudar na vida deles. Fora as aptidões musicais que ele vai ter. Também a questão da auto estima, eles se sentem com a auto estima elevada (PROF^a CELLO).

Neste mesmo sentido, a Prof.^a Violino afirma - “Eu acho que esse contato com a música deve ser estimulado também por essas questões ligadas a neurociência, pela parte cognitiva e dos sentimentos. Estudos científicos vêm mostrando resultados nisso.” Já o Prof. Musicalização, embora reafirme o compromisso com a atividade pedagógica musical, parece reconhecer que estes benefícios podem ir além dos almejados pela escola, mesmo que estes ainda não estejam claros para ele. “O que acontece é ter aulas de músicas pensadas para crianças especiais, mas o que isso causa nas vidas dessas pessoas ainda não sei até aonde isso vai.”

Corroborando com esse entendimento, a Prof.^a Violino reconhece a proximidade do trabalho desenvolvido com outras atividades que, por meio da música e de seus elementos sonoros, buscam objetivos que diferem dos da prática pedagógica musical. Ela explica:

A musicalização vê essas partes ligadas às dinâmicas musicais, o ritmo... Já a musicoterapia está voltada para a terapia. Aqui na escola acaba trabalhando com um pouco dos dois. A musicoterapia ajuda a pessoa em algum trauma, em alguma parte da saúde que está com problema. A escola trabalha realmente com o ensino do instrumento, mas com a vivência a gente vê que acaba misturando

um pouco. Somos humanos, não tem como você fazer uma escala de Lá maior (AM), por exemplo, como uma máquina. Então acaba entrando nessas questões da vida (PROF.^a VIOLINO).

Das entrevistas realizadas com os pais, foram levantadas questões semelhantes, que analisadas em conjunto com o que foi exposto pelos professores, contribuem para traçar um olhar sobre a escola e do que esperam a partir de suas práticas.

Partindo da afirmação do Prof. Musicalização, “eu já vi pais chamando as aulas de terapia, acho que ainda rola essa confusão”, vejamos o relato abaixo:

O trabalho realizado pela escola busca desenvolver a capacidade intelectual de cada um dos alunos que precisam dessa instituição. Para mim, essa escola é um remédio para o meu filho, ele necessita disso! Faz toda a diferença na cabeça dele. Ele veio porque de fato precisava de ajuda e tenho notado que tem feito a diferença (V.G.).

Compartilhando com esse entendimento, N.F. afirma que o objetivo da escola “consiste no trabalho de desenvolvimento com a terapia da música, isso tudo ajuda eles a se desenvolverem.” Neste mesmo sentido, relacionando os objetivos da escola a outros que diferem dos da prática pedagógica musical, L.F. afirma: “Eu acho que as atividades da escola têm desenvolvido dentre outras coisas o lado emocional, mas não só isso, aspectos rítmicos também, como a coordenação motora”.

Para S.M., os motivos que a levaram a procurar as atividades desenvolvidas na escola, encontram-se no fato de que “a música tem o poder de desenvolver a capacidade de pensar, ao mesmo tempo em que cria oportunidades de integração social.” Ela considera a possibilidade de ganhos puramente musicais e que esse aprendizado possa refletir em outras áreas da vida pessoal e social do aluno. Afirma, ainda, que o trabalho da escola “consiste em promover a arte da música aos portadores de necessidades especiais, oportunizando como consequência maior integração social”.

Já P.R. afirma que, a partir das atividades desenvolvidas na escola, pretende que seu filho possa melhorar a sua socialização, reconhecendo que a música pode ajudá-lo em diferentes aspectos, inclusive em seu aprendizado escolar. “Ele gosta de música, vai ser muito útil para ele”, complementa sem fazer relações a questões puramente musicais.

Observamos nas falas das pessoas envolvidas, sejam professores ou pais de alunos, que essa ainda é uma questão que parece confusa para aqueles que frequentam e fazem a escola.

Quando observados os objetivos a que a escola se propõe, sua proposta nos remete ao ensino de música. Nos depoimentos colhidos, notamos que mesmo os professores afirmando estarem direcionando os seus trabalhos para a aprendizagem musical, não deixaram de considerar questões relacionadas à socialização, neurociência ou fatores emocionais, que podem estar ligadas aos objetivos de uma atividade musicoterapêutica. Eles reconhecem o objetivo da escola e os de suas práticas docentes, mas compreendem que os ganhos podem ultrapassar questões puramente musicais e atingirem aspectos relacionados à saúde física, social e mental dos educandos.

Dessa forma, precisamos olhar o trabalho desenvolvido na escola sobre dois aspectos, os inerentes ao próprio fazer musical e aqueles que surgem como consequência desse fazer, refletindo em questões que não estão necessariamente ligadas à atividade musical em si. Como afirma Bréscia (2003)

[...] os aspectos intrínsecos à atividade musical [são] inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos [são] decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 14).

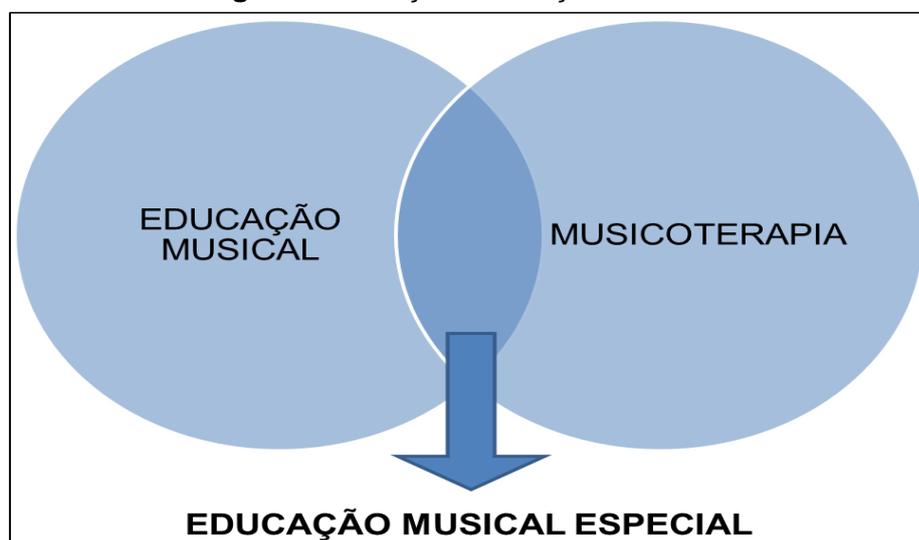
Quando nos direcionamos ao que foi relatado pelos pais, notamos que há uma maior expectativa sobre ganhos extras musicais relacionados à atividade desenvolvida pela escola, aos aspectos extrínsecos relacionados ao fazer musical. Mesmo cientes que o espaço não se propõe a realizar uma atividade terapêutica, parecem ser esses os principais motivos que os levam a procurar uma atividade musical. Percebemos que suas pretensões partem de questões ligadas primeiramente à saúde (física/mental/social), as possibilidades de ganhos pedagógicos musicais e o desenvolvimento artístico estão em segundo plano. “Se ele se tornar um músico, glória a Deus!”, exclama a mãe de um aluno.

Historicamente, temos visto que o envolvimento entre a pessoa com deficiência e a linguagem musical não deve ser estimulado objetivando-se apenas ganhos extrínsecos, de utilização da música como ferramenta para se alcançar objetivos terapêuticos ou de reabilitação, por exemplo. Esse convívio deve considerar os ganhos essencialmente musicais, aquilo que é intrínseco à música, e reconhecer, também, as possibilidades de uma formação artística. Muitas pessoas com deficiência vêm superando limites e se tornando músicos talentosos, seja a um nível profissional ou amador. Como afirma Louro (2016, p. 157), “felizmente, a história registra influências significativas de artistas deficientes que transcenderam limitações e criaram meios próprios para desenvolver sua arte”. Neste sentido, uma atividade terapêutica musical não seria a mais indicada para se obter as habilidades necessárias, uma vez que se utiliza de instrumentos musicais como um meio, um elo entre profissional e paciente em busca de seus objetivos, o que estaria em jogo não seria a música em si, sua teoria e prática, mas como esses elementos musicais e sonoros podem agir em diferentes instâncias do nosso corpo, independente do paciente possuir conhecimentos musicais ou não.

Remeto-me aos outrora citados, Fernandes (2000), Bruscia (2007), Santos (2007), e Louro (2006) com suas distinções sobre as atividades pedagógicas e terapêuticas que envolvem a música para entender o que nos foi colocado. A partir dos autores, reconhecemos a proximidade entre as atividades pedagógicas musicais e as com foco terapêutico quando nos direcionamos à pessoa com deficiência. Consideramos que ambas fornecem ao educando ganhos de conhecimento e habilidades que podem ir além dos objetivos almejados, refletindo em outros aspectos que extrapolam o objetivo principal. Embora a prática da educação musical observada almeje competências específicas que apontam para o desenvolvimento musical, não foram descartados pelos professores os ganhos obtidos nas esferas físicas, mentais, emocionais e sociais dos alunos, isso não fez de suas atividades uma ação terapêutica, pois tinham clareza quanto aos seus objetivos pedagógicos musicais. Poderíamos enquadrar a educação musical especial, a partir da literatura pesquisada e os depoimentos colhidos, em uma área de interseção entre campos distintos, mas sendo possuidora de objetivos próprios a ela. A figura a seguir busca posicionar as ações desenvolvidas pela educação musical especial a partir do diálogo mantido com esses diferentes campos e o observado durante a pesquisa,

considerando as ações que envolvem educação e saúde junto à experiência musical da pessoa com deficiência.

Figura 6 - Relação entre ações distintas



Fonte: do autor

Ao posicionarmos a educação musical especial em uma região de sobreposição entre a educação musical e a musicoterapia, devemos considerar também a existência de profissionais habilitados nessas duas áreas. A figura do professor terapeuta é uma realidade, mas não é o caso encontrado na escola em que desenvolvemos esta pesquisa, não havendo o profissional musicoterapeuta dentre os seus funcionários. As atividades são realizadas por profissionais da educação e a relação estabelecida é a de professor/aluno. Além do mais, os objetivos almejados estão relacionados ao fazer musical, mesmo que, a partir desse envolvimento com a música sejam alcançados outros tipos de desenvolvimento.

As expectativas apresentadas em torno das práticas da educação musical especial foram diversas, não se resumiram a questões puramente musicais, envolveram o social, o emocional e a saúde como um todo. De maneira que, estando a educação musical voltada a influenciar de forma positiva a nossa conduta em relação ao som e à música, ela influencia o desenvolvimento humano em sua integralidade (GAYNZA, 1988).

Sensibilizando o indivíduo ao fenômeno sonoro, a educação musical, ao cruzar com a educação especial, pode ter sua dimensão educativa ampliada a outras funções. O envolvimento com a aprendizagem musical mobiliza estruturas

que trabalham o indivíduo por completo. Para Louro (2006, p. 27), a educação musical, quando realizada por profissionais capacitados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo instante agindo sobre os aspectos físicos, mentais, emocionais e sociais do indivíduo.

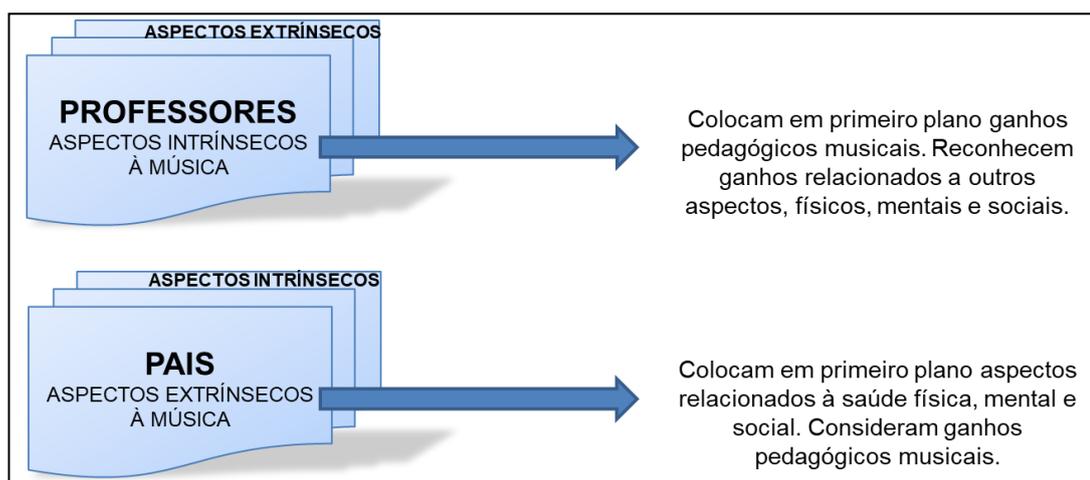
Uma vez que a música assume diferentes funções em uma sociedade, por sua capacidade de mobilizar o corpo em sua integralidade, compreendemos as razões que levaram pais e professores a nos relatar objetivos e motivações que se aproximam aos de atividades que fazem uso da música como ferramenta para se chegar a outros fins, atingindo ganhos que não são necessariamente pedagógicos musicais.

O desenvolvimento de habilidades musicais atinge outros aspectos que a priori estariam em um segundo plano quando nos reportamos às suas práticas. Uma vez que a educação musical direcionada à pessoa com deficiência dialoga com outras áreas do conhecimento, temos que ter clareza quanto à sua finalidade para que os seus objetivos sejam devidamente alcançados. Reconhecemos que o professor possa ultrapassar as fronteiras da área em busca de seus objetivos, mas que esses, por seu caráter diferenciado, devem estar bem compreendidos. A partir do exercício de suas práticas pedagógicas, seja de forma consciente ou não, os professores da escola passaram a estabelecer relações entre as ações da educação musical especial e as da musicoterapia. Desde que estejam certos em relação aonde se quer chegar, essa aproximação pode contribuir com as atividades desenvolvidas neste espaço de educação musical especial.

O equilíbrio das relações que a educação musical especial mantém entre os seus aspectos pedagógicos e outros que atingem objetivos que extrapolam a atividade musical em si, deve partir de um conhecimento contextualizado sobre o aluno. Suas potencialidades, dificuldades e nível de desenvolvimento, assim como seus próprios desejos, fornecem ao professor pesos e contrapesos referentes a áreas de atuações distintas. Partindo sempre da realidade do aluno, esse equilíbrio não pode deixar de lado os objetivos próprios às atividades que se propõem, que no contexto pesquisado referem-se aos pedagógicos musicais. Nesse sentido, percebemos que mesmo havendo diferentes motivações junto às práticas que se estabeleceram, o foco esteve mantido dentro do âmbito da educação musical.

Buscando sistematizar os olhares de pais e professores sobre as práticas estabelecidas nesse espaço de educação, a figura abaixo representa aquilo que os participantes colocaram em primeiro e segundo planos quanto à tríade música, educação e pessoas com deficiência.

Figura 7 - Expectativas quanto às ações da escola



Fonte: do autor

Bruscia (2007) entende que à frente de ganhos relacionados à saúde, a educação musical coloca aqueles “primeiramente musicais ou estéticos”. Inversamente, a musicoterapia traria ao primeiro plano seus objetivos funcionais. Mesmo o espaço em questão se propondo a realização de atividades pedagógicas musicais, e estando pais e professores cientes dos objetivos, percebemos que na prática há uma confluência entre objetivos de atividades distintas quando partimos de seus olhares sobre a escola e de como compreendem a educação musical especial.

4.2.2 “Então, assim, todo dia eu recebo um não” - um diálogo sobre escolas especiais e inclusivas.

Uma vez que a escola trabalha com um público específico, de pessoas com algum tipo de deficiência, denominando-se como Escola Especial, e pelo fato de estarmos vivendo um momento de movimento pela inclusão, buscamos o entendimento dos professores a respeito desses conceitos (educação especial e

educação inclusiva), por acreditar que as compreensões dessas ações reflitam em suas práticas docentes.

De acordo com a Prof.^a Cello, embora a escola esteja voltada para a pessoa com deficiência, existe, de certa forma, um diálogo com o pensamento inclusivo. Assim, reconhecendo diferenças entre os distintos modos de ensino (o especial e o inclusivo), ela afirma que:

Uma escola inclusiva seria incluir a pessoa na sociedade, no meio de todo mundo. Uma escola especial estaria voltada especialmente para eles [a pessoa com deficiência], mas a gente diz que faz uma inclusão de forma abrangente. Não é uma inclusão que o povo fala, de escola [referindo-se a escola regular]. Seria disponibilizar e mostrar um trabalho que não é feito em outros lugares. (PROF.^a CELLO)

Para a Prof.^a Violino, as diferenças de uma escola inclusiva e uma especial estaria no fato de que, na primeira, você lida com alunos “comuns” e alunos com deficiência. Já a segunda estaria voltada apenas para os “especiais”. Ela afirma:

Eu acho que a inclusiva tem que incluir a pessoa com deficiência com as comuns. E acho que o ensino especial só inclui eles [pessoas com deficiência]. Embora eu ache que seja importante, eles não estão tendo a socialização com os outros. (PROF.^a VIOLINO)

O Prof. Musicalização reforça que “a escola é uma escola de música especial, ela é voltada para isso!” E diferencia:

Escola especial é uma escola focada e voltada nessa demanda da sociedade [a pessoa com deficiência]. Ela vai atender a esse perfil de pessoas. Uma escola inclusiva seria como uma escola convencional que tem uma turma com 30 alunos e aceita um autista ou um Down, por exemplo. (PROF. MUSICALIZAÇÃO)

Devemos salientar que uma escola inclusiva vai além da aceitação de um aluno com deficiência na composição de suas turmas, não basta que estes estejam presentes, é preciso uma nova dinâmica que considere as adaptações curriculares e pedagógicas frente à diversidade humana.

Considerando que a escola pesquisada funciona ao lado de uma escola tradicional de música da cidade, por sinal a mais antiga do estado, por que optar por

frequentar a escola especial? O que levaria as pessoas a essa escolha? Levantadas essas questões, a Prof.^a Cello afirma:

Eu acho que eles pensam que aqui a gente tem um trabalho mais preparado, que os profissionais são mais voltados a esse trabalho e que ainda existe muito preconceito nas outras escolas de música. Aqui não, estamos abertos para aceitar todos. Nas outras escolas mesmo sendo obrigatório ainda existe muito preconceito, muita falta de preparo. (PROF.^a CELLO)

A Prof.^a Violino relata:

Eu acho que a maioria que procurou uma escola regular, eles dizem que os meninos são rejeitados pelas crianças. Não há uma educação social para aceitarem as crianças com deficiência e acaba que os pais procuram aqui. Acho que tem a ver com proteção. (PROF.^a VIOLINO)

O Prof. Musicalização nos conta uma experiência vivenciada que nos ajuda a desenhar esse quadro, ele diz:

Eu indiquei uns alunos meus para uma escola de música que esperávamos ser inclusiva, o que aconteceu foi que 50% deles voltaram, saíram dessa escola e preferiram ficar apenas nessa escola especial. Algumas chegaram pra mim e disseram que iam tirar eles de lá por achar que aqui funcionava mais, esse ensino específico. Então eu acho que ainda existem muitas lacunas no ensino inclusivo, ainda deixa muito a desejar. Vale salientar que a outra metade dos que foram para a escola convencional ficaram frequentando lá e aqui, não ficaram apenas lá. (PROF. MUSICALIZAÇÃO)

Para ele, este fato está relacionado ao número de alunos por turma, as semelhanças encontradas nos alunos e nas adaptações realizadas no ensino.

Eu acho que existem vários motivos, um deles pelo fato de a turma ser menor. São menos crianças, o professor está dividindo melhor a atenção. O segundo motivo é que todas as crianças são especiais, isso já muda muita coisa, já acarreta em adaptações. Essas coisas fazem o ensino especial funcionar, mas eu não estou dizendo que o inclusivo não funciona. Eu acho interessante ficar nos dois. (PROF. MUSICALIZAÇÃO)

Em relação às práticas da educação especial e sua relação com os ideais inclusivos, encontramos nos depoimentos dos pais, elementos que nos levam a

compreender a razão por optarem a desenvolver uma atividade musical junto a um espaço de educação especial, em uma escola especial de música. L.F. considera que:

Uma escola especial não os expõe, eles não se sentem reprimidos. Eles têm uma forma de ver a criança que a escola normal ainda não tem. São pessoas que estão mais preparadas. Eu vi meu filho ser colocado de lado na outra escola, enquanto que aqui todos são vistos da mesma forma. (L.F)

A mãe do aluno das aulas de violoncelo, V.G., contou sobre suas experiências junto à educação inclusiva, ela afirmou que:

Quando se trata dos especiais, esses diferentes. Estar dentro de uma escola pública ou privada, isso não existe! Eles falam de inclusão social [...] quando se fala em educação. Eles não estão preparados para isso. Eles obrigam a matricular, mas não obrigam os profissionais a se capacitarem para lidar com esse tipo de aluno. Aí fica difícil! (V.G)

Contribuindo com essa ideia, N.F. considera que os professores estão tendo dificuldades para realizar a inclusão na sala de aula. E diz:

As pessoas lá fora são muito preconceituosas, então, quando a gente encontra um espaço voltado para a gente é mais fácil porque estamos vendo pessoas com as mesmas coisas e pais que vão nos entender. As pessoas lá fora rotulam muito, aqui não tem o que rotular, são todos iguais! (N.F)

Compartilhando da visão dos demais, S.M. afirma que embora haja garantias legais que permitam que os pais possam procurar por outro espaço de educação musical, por um espaço comum a todos em um sistema inclusivo, na prática essas leis estariam ainda “só no papel”.

A gente sabe que todas as escolas têm a obrigação de aceitá-los [alunos com deficiência], mas infelizmente a lei existe só no papel. Essa ideia inclusiva ainda não corresponde a nossas expectativas [...] eu não acredito muito nessa ação inclusiva. As pessoas não são trabalhadas para isso [...] é um processo lento e desgastante. (S.M.)

Sintetizando em sua fala o mesmo entendimento dos demais, P.R. afirma: “sem dúvidas preferiríamos um sistema de ensino que já correspondesse aos ideais inclusivos. Enquanto isso não acontece procuramos outras modalidades de ensino”.

A partir desses dados, buscamos compreender como essas questões levantadas são compreendidas por pais e professores, de maneira que ao relacioná-los com as bases teóricas expostas possamos entender as relações de ensino e aprendizagem ali desenvolvidas e de como a escola é compreendida a partir de seus sujeitos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), encaminha para um sistema de educação inclusivo, em seus diferentes níveis e modalidades, bem como demais condições de igualdade para a efetivação de direitos fundamentais. Considerando que a escola de música na qual este trabalho se debruçou intitula-se como uma escola especial, uma escola especial de música, achamos pertinente esclarecimentos acerca dessas questões para compreender os motivos que levam os pais a procurarem uma escola que trabalha apenas com crianças, jovens e adultos com deficiência em tempos de consolidação dos direitos à inclusão.

A educação especial esteve, por anos, associada a ações segregativas. No decorrer da história, movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência conseguiram promover a integração desses alunos nas classes comuns. Hoje, já não falamos em integração, e sim em inclusão como a melhor forma para atender educacionalmente a essa parcela da população. No entanto, o momento ainda é de consolidação dessas conquistas e não podemos desconsiderar as outras modalidades que promovem a educação das pessoas com deficiência. Essas diferentes modalidades têm atuado juntas para promover o desenvolvimento dessas pessoas, seja no oferecimento do ensino regular ou em ações que contemplam outros aprendizados, como os objetivados pela educação musical.

Considerando as possibilidades de terem suas matrículas asseguradas em uma escola de música convencional, em consonância com os atuais ideais inclusivos, o que levam as pessoas a buscarem a escola especial? Sobretudo se levarmos em conta a proximidade existente entre a escola pesquisada e o outro espaço de educação musical já mencionado.

A partir dos relatos de pais e professores pudemos inferir que embora reconheçam as conquistas da luta pela inclusão, considerando que um sistema inclusivo seja o ideal para que a pessoa com deficiência faça parte da sociedade, este ainda lhes parece não ocorrer de maneira satisfatória. Nos diferentes espaços em que a educação se estabelece vivenciamos, ainda, uma realidade que não

condiz com o que preconiza a LDBEN ou outros documentos oficiais. Pais e alunos têm se deparado com um sistema de ensino que não oferece garantias para a efetivação de seus direitos. É preciso que as mudanças atinjam a sociedade como um todo possibilitando em sua plenitude o convívio com as diferenças.

Muitos destes documentos estão direcionados à educação básica, mas, combinados a outros dispositivos legais podem ser relacionados aos demais espaços de educação, como os espaços não formais. A escola Especial de Música Juárez Johnson caracteriza-se como um espaço não formal de educação especial.

Como vimos a partir do relato de um dos professores, alguns alunos da escola especial de música foram encaminhados para a outra instituição de ensino musical em uma tentativa de se estabelecer uma ação inclusiva. A experiência não foi bem sucedida, em menos de seis meses houve um retorno de 50% dos alunos à escola especial. A outra metade se manteve nas duas instituições, na escola de música comum e na escola especial de música. As experiências compartilhadas apontam para um sistema que ainda não está pronto para a promoção da inclusão. Os pais foram unânimes, experienciaram esta realidade, suas vivências com a escola regular e em outros espaços sociais apontam para uma sociedade que ainda não alcançou os ideais inclusivos. “Esse movimento pela educação inclusiva eu entendo como uma pressão psicológica na cabeça dos pais [...] isso não existe!” disse a mãe de um aluno.

Ainda vivenciamos um modelo empirista de transmissão de conteúdos em que a expansão das práticas da educação musical e da educação especial encontram barreiras (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 102). Quando nos deparamos com um modelo conservatorial de ensino da música, voltado aos “talentosos” e focado em leitura e reprodução, essas barreiras se ampliam. Como coloca Louro²¹ (2013, p. 5), escolas convencionais de música, por exigirem um conhecimento prévio como pré-requisito para o ingresso, bem como pela falta de recursos e professores com o mínimo de conhecimento na área da deficiência, tornam o acesso à educação musical da pessoa com deficiência ainda mais difícil.

Torna-se compreensível que, assim como relatado em suas experiências junto à educação básica, tenhamos ações inclusivas incompletas ocorrendo em

²¹ Viviane Louro, Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf> acesso em: 10 jun. 2017

outros espaços em que processos de ensino aprendizagem musical se estabelecem. Nesses espaços podemos encontrar os mesmos problemas vivenciados pelos pais em relação ao sistema regular de ensino.

Fui chamada para conversar com a diretora da escola de meu filho, como ele é um menino comportado que não mexe com ninguém e procura fazer as atividades, dentro de seus limites, já estava preparada para o que seria, mais um “fora”. Levei vários nessa luta pela inclusão e não adianta dizer que eles têm direitos, porque mesmo conseguindo a matrícula esses meninos sofrem. Ela me explicou que estava tendo problemas, não com ele, mas com a maneira de ajudá-lo nas atividades da escola. Os outros alunos “buliam” muito com o meu filho e os professores não estavam sabendo lidar com essa situação, tanto que chegou o momento em que ele não estava mais querendo ir para a escola, que é uma das coisas que ele mais gosta. (V.G.)

Esse sistema inclusivo ainda está em construção (MARCHESI, 2004), portanto, não devemos considerá-lo como um substituto a outros modelos (OMOTE, 2006). Não neste momento! É preciso mudar o entendimento de deficiência, que deve passar a ser uma característica compartilhada com o meio e não apenas do indivíduo. Entendendo a deficiência como uma construção social (OMOTE, 1999), diminuimos as barreiras existentes criando condições para que essas pessoas possam participar, também, de atividades que envolvam a educação musical, dentro ou fora das escolas. Enquanto isso, por se sentirem mais acolhidos, protegidos e sob uma ação profissional mais qualificada têm, muitas vezes, procurado serviços especializados, como os da Escola Especial de Música. Como afirmou P.R., “os professores das escolas especiais parecem ter mais paciência e dedicação com nossos filhos, são espaços onde todos são iguais, todos que frequentam tem suas diferenças, então a gente se entende melhor”.

Consideramos que mesmo frequentando a escola especial de música, essas pessoas têm vivenciado uma inclusão social oportunizada por suas apresentações públicas, inclusive com a participação de alunos de outras escolas de música. Com isso, de acordo com S.M., uma das mães envolvidas nesta pesquisa, a escola realiza uma “inclusão parcial”, mas ainda carece de outras ações que aproximem os alunos da sociedade. Quando pensamos em inclusão, não devemos nos deter ao ambiente escolar, ela ocorre dentro e fora das escolas e envolvem as relações sociais como um todo.

Ressaltamos que a música tem sido uma importante ferramenta em políticas de inclusão social. Atividades que extrapolam os limites da sala de aula, como apresentações e participações em atividades juntos a outras escolas reforçam o poder da música em ações inclusivas. Daí surge o entendimento de promoção parcial da inclusão relatado por pais e professores. A escola não é uma escola inclusiva, recebe apenas alunos com deficiência, mas promove ações de inclusão social por meio da música e das atividades a que se propõe.

Devemos considerar, ainda, que a localização da escola dentro da Fundação sugere uma espécie de “integração”. Uma vez que se encontra no mesmo setor em que funciona a Escola de Música Antenor Navarro e compartilha de espaços físicos e atividades que envolvem os alunos das duas escolas, a forma como elas se relacionam merece especial atenção, fornecendo informações importantes para a compreensão das interações ali vividas.

Levando em conta essa particularidade, poderíamos enquadrar a escola em um modelo de integração física e social, se partirmos das três formas principais de integração colocadas pelo Informe Warnock (1978). Como afirma Marchesi (2004), o Informe Warnock distinguiu três formas principais de integração, a física, a social e a funcional. Na primeira, teríamos classes ou unidades de educação especial inseridas na escola regular, mas com organização independente, os alunos compartilhariam de alguns espaços comuns (áreas de circulação, refeitório...). A segunda, a qual chamou de integração social, pressupõe a existência de classes especiais na escola regular, de maneira que os alunos que frequentam as classes especiais participam de atividades comuns a todos (atividades extraclases, feiras e outros eventos). A terceira, funcional, corresponderia à forma mais completa de integração, de maneira que os alunos com necessidades educacionais especiais participariam integralmente das atividades realizadas nas classes comuns.

A nosso ver, a escola estaria situada em uma espécie de integração físico/social. Em que o primeiro e o segundo tipo de integração colocada por Warnock (1978) se sobrepõem. Uma vez que a escola especial de música encontra-se inserida (fisicamente) na escola tradicional de música, possuindo organização independente e os alunos compartilhando de espaços comuns (áreas de circulação, auditório...), poderíamos fazer uma analogia com aquilo que Warnock chamou de integração física. Se passarmos a compreender a existência da escola especial como classes especiais da escola tradicional de música podemos comparar ao que

Warnock denominou de integração social, uma vez que os alunos da E.E.M.J.J. participam de algumas atividades junto aos alunos da EMAN. Mas é preciso considerar que os alunos da escola especial não frequentam as aulas da outra escola. Estendendo nossas analogias ao que está disposto no capítulo V da lei 9394/96, que trata da educação especial, a E.E.M.J.J. não corresponde a uma modalidade de educação oferecida pela EMAN. Mas não deixa, mesmo que de forma independente e não articulada, de receber aqueles alunos que não puderam ser “integrados” em seu sistema de ensino.

Embora tenhamos achado essa análise pertinente, relembramos que já não temos a integração como melhor alternativa ao modelo de ensino, a proposta inclusiva é que tem se estabelecido, sobretudo, a partir da década de 1990. Nesse cenário, encontraríamos alunos com e sem deficiência compartilhando de um mesmo espaço de ensino e aprendizagem, com profissionais qualificados e uma comunidade escolar pronta para lidar com as diferenças. Neste modelo, os alunos encontrariam ali, na sala comum, as práticas de ensino mais adequadas ao seu aprendizado. A partir daí, desenvolve-se, então, um espaço de educação musical comum a todos.

Precisamos estar alertas quanto à diferenciação entre as práticas integrativas e as inclusivas, de maneira que a integração parte da deficiência do aluno, ele é que tem que estar apto aos padrões de normalidade. A integração se estabelece sempre que as condições pessoais do aluno permitem a sua participação nos espaços comuns. Vai depender de seu nível adaptativo à escola. Neste sentido, privilegia-se o modelo médico de deficiência. Em um processo inclusivo a questão seria encarada a partir de uma concepção social de deficiência, atribuindo às instituições, a ação adaptativa. Ela é que deve estar pronta para atuar diante da diversidade humana.

Essa inclusão parte, sobretudo, do entendimento de que não somos seres simplesmente biológicos, somos seres sociais. A nossa imersão cultural oferece as bases para o nosso funcionamento psicológico. Acreditamos então, que propostas de educação musical de pessoas com deficiência em que se estabeleçam situações de segregação privam os educandos de vivenciarem relações sociais capazes de influenciar em seu desenvolvimento musical. Não é minha pretensão afirmar que o espaço de educação onde realizamos esta pesquisa estivesse promovendo a segregação de seus alunos, contudo, reconhecemos que diante dos ideais inclusivos essas práticas deveriam ocorrer em um espaço de educação musical

comum a todos. A tentativa de incluir os alunos da escola especial em outro espaço de educação, de maneira inclusiva, revelou que as práticas educativas musicais precisam se apropriar dos mecanismos que possibilitam o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. Não basta garantir o direito à matrícula, não basta fazer com que o aluno esteja presente na sala. É preciso considerar o funcionamento da escola como um todo, seu planejamento e capacidade de adaptação.

4.3 Formação dos professores e suas vivências

Dentre as questões levantadas, procuramos compreender o perfil de formação dos professores envolvidos na pesquisa. Para recapitular, foram três professores, duas envolvidas com aulas individuais de instrumentos de cordas (violino e violoncelo) e um com turmas de musicalização infantil. Três, de um total de cinco professores que compõem a escola.

Dos professores observados, uma é licenciada em música e encontrava-se no início das atividades relativas ao mestrado em música (educação musical). Os demais estavam na fase de conclusão de suas licenciaturas em música. Esse quadro se diferencia da realidade encontrada em outros espaços de educação musical, como o da educação básica, por exemplo. Nesses espaços, como afirma Penna (2002), pode haver uma carência de profissionais com formação específica à prática pedagógica musical, a licenciatura em música ou a formação polivalente em artes com habilitação em música. É preciso considerar que a ação pedagógica musical realizada por profissionais não habilitados pode levar a uma prática superficial do ensino, não correspondendo aos anseios da educação musical na contemporaneidade.

A lei 9394/96, assim como outros documentos legais, preconiza o oferecimento de professores com formação adequada ao atendimento especializado, bem como para a integração e inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns. É fundamental que os cursos oferecidos pelas universidades estejam aptos à formação desses profissionais. No entanto, mesmo os professores da escola tendo a formação superior específica para a prática pedagógica musical, a licenciatura em música, observamos em seus depoimentos que quando se trata do ensino à pessoa com deficiência, em escolas especiais ou através de ações inclusivas, os cursos ao qual se submeteram parecem não ter oferecido o devido suporte.

Eu acho que não tive a orientação para lidar com uma pessoa com deficiência. Antes de trabalhar aqui eu não tive nenhum contato com pessoas com deficiência. Nem na família, nem amigos, nem na escola durante a infância (PROF.^a CELLO).

O fato é que nenhum dos professores reconhece ter tido em sua formação acadêmica um preparo mais aprofundado para lidar com o ensino de pessoas com deficiência. Os cursos de formação de professores devem se adaptar para essa demanda, uma vez que a legislação tem garantido os direitos de acesso e permanência dessas pessoas aos diferentes espaços em que ocorrem processos de ensino e aprendizagem. Essa adequação deve, de acordo com a Portaria nº 1.793 (1994) e a Resolução MEC CNE/CP nº1 (2002), assegurar que os cursos considerem a diversidade presente em sala de aula e possibilitem uma atuação junto a estudantes com NEE. Como afirmam os professores, esse contato parece ser insuficiente dentro das universidades e gera inseguranças e desestímulos que distanciam os profissionais do trabalho junto às pessoas com deficiência.

Na minha formação eu vi um pouco na universidade das leis sobre a deficiência, de como o profissional tem que se portar. Foi uma disciplina de um período. Vimos questões relacionadas à parte física, de acessibilidade, os direitos deles à educação que não pode ser negado. A questão do respeito. Eu nunca havia tido a experiência com pessoas com deficiência e durante a minha formação **não tinha em mente trabalhar com essas pessoas** (PROF.^a VIOLINO, grifo nosso).

O trecho em destaque reflete que dentre os variados espaços de atuação do professor de música, aqueles voltados à educação de pessoas com deficiência têm tido uma baixa procura pelos profissionais da educação musical. Situação evidenciada em pesquisa realizada por Queiroz e Marinho (2009), que levantou que dentre os estudantes do curso de licenciatura em música da UFPB, espaço de formação dos professores participantes desta pesquisa, apenas 17% afirmaram estar preparados para atuarem junto a escolas para alunos especiais. Corroborando com essa questão, e em consonância com os demais, outro professor afirma:

Eu acho que na universidade não temos uma formação específica, talvez a gente pague uma das metodologias na graduação voltada para a inclusão. A universidade não encaminha, não dá o suporte para quem quer trabalhar com isso. Mas não posso me 'vitimizar,'

estou aprendendo muita coisa ‘na raça’. Ela [a universidade] me deu a oportunidade de conhecer diferentes abordagens e de participar de um laboratório de educação musical. Eu trago essa experiência para esse contexto da educação especial. (PROF. MUSICALIZAÇÃO)

Em uma análise das propostas do curso de licenciatura em música responsável pela formação desses professores (Licenciatura em Música-UFPB), mesmo não havendo uma atividade específica à pessoa com deficiência, a abrangência dos estudos realizados possibilitam que os professores ampliem as fronteiras de seu aprendizado rumo às práticas da educação musical especial. O Projeto Político Pedagógico²² do curso possibilita um pensamento reflexivo; a preparação para atuar junto a diferentes contextos; o desenvolvimento de estratégias para a inclusão social, por meio de uma perspectiva histórico-social; a elaboração e adaptação de suas técnicas de ensino e o “aprender a aprender”, conduzindo sua formação às exigências de suas práticas.

Os professores da escola já vêm há alguns anos atuando junto a pessoas com deficiência, esse contato possibilita a aquisição de experiências e conhecimentos que refletem em suas ações em sala de aula. O fato de terem relatado uma formação acadêmica insuficiente ao exercício de seu papel junto à pessoa com deficiência não descarta a possibilidade de que suas experiências compartilhadas possam ter preenchido eventuais lacunas presentes em sua formação acadêmica. Como o Prof. Musicalização afirma, ele está aprendendo “na raça”, através das ações que têm desenvolvido. É desse envolvimento com alunos com NEE que tem surgido seus conhecimentos específicos a essa área de atuação. São saberes docentes frutos de sua prática pedagógica.

Essa busca pela compreensão e adequação do ensino, o “aprender a aprender”, é explicitado pela Prof.^a Cello quando afirma “A gente vai tentando arrumar formas”. Mas, nem sempre encontrar essa forma pode ser uma tarefa fácil, como disse a Prof.^a Violino “a gente tenta uma coisa, tenta outra e às vezes não dá certo. Às vezes é desestimulante para o profissional, mas quando conseguimos é super gratificante”.

O interesse por maiores conhecimentos sobre as ações que se desenvolvem junto aos alunos que possuem alguma deficiência também foi explicitada quando os

²² Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/demus/contents/documentos/ppp-licenciatura-em-musica-ufpb-2009.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

professores afirmaram ter direcionado os seus estudos acadêmicos ao envolvimento da educação musical junto a pessoas com deficiência. A Prof.^a Violino estava realizando seu trabalho de conclusão de curso voltado ao ensino de violino a pessoas com Síndrome de Down, o Prof. Musicalização ao envolvimento com crianças autistas, já a Prof.^a Cello direcionou a sua pesquisa de mestrado ao ensino do instrumento à crianças com diferentes deficiências. Demonstraram, assim, um interesse por aprimorar suas ações educativas musicais dentro desse contexto diferenciado de ensino/aprendizagem.

Devemos reconhecer que a investigação de suas próprias práticas pode fornecer caminhos para a solução de problemas. A ação docente permite situações de experimentação metodológica e o enfrentamento de situações complexas de ensino (PIMENTA, 1997). Diante da diversidade na qual os processos de ensino e aprendizagem musical se estabelecem e a pluralidade dos educandos, é importante que o professor não se sinta desestimulado por não ter, ainda, encontrado o caminho mais adequado para atingir seus objetivos junto ao aluno. Como complementou a Prof.^a Violino “às vezes o problema não está no aluno e sim no professor [...] foram muitas tentativas até eu entender o que funciona ou não com ela [a aluna] ”.

Assim como a pessoa com deficiência pode encontrar, em suas dificuldades, a força para superá-las, o professor, diante da não concretização de seus objetivos deve inquietar-se, procurando transformar suas próprias práticas. De acordo com Mantoan (2002), a formação dos professores também ocorre no interior das escolas, na medida em que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem, fazendo com que aprimorem sua formação inicial e conheçam suas limitações, talentos e competências.

Todos os professores envolvidos atuam em outros espaços de educação, porém o único direcionado à pessoa com deficiência é o da Escola Especial de Música Juarez Johnson. Mesmo a universidade não tendo desenvolvido um trabalho específico para quem desejasse atuar junto à pessoa com deficiência, o conhecimento e a experiência adquirida durante o curso e em seus exercícios docentes lhes ofereceram caminhos para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas nesse contexto diferenciado de ensino.

4.4 As aulas de instrumentos

Como vimos, as aulas de instrumentos correspondem a uma das possibilidades de educação musical oferecidas pela escola (E.E.M.J.J), e são parte do caso no qual nos debruçamos para compreender como esses processos de educação musical especial têm ocorrido nesse contexto não formal de educação. Antes de partirmos, de fato, para as análises, apresentaremos de forma sucinta as ações que consideramos ser mais significativas para a construção do conhecimento pretendido.

4.4.1 “A cada dia uma conquista” - As aulas de violoncelo

O contato inicial consistiu sempre em uma conversa informal, onde a professora procura saber do aluno como foi o seu dia ou as atividades da semana. A aula segue, então, para uma atividade técnica de utilização do arco ou escalas, por exemplo. A professora primeiramente demonstra as atividades propostas e depois sugere que o aluno tente executar, identificando, nesse momento, suas dificuldades e fornecendo o auxílio pertinente para a execução da ação pretendida. As atividades são sempre demonstradas pela professora, ela exemplifica, explica e oportuniza que o aluno execute, oferecendo a ajuda necessária ao entendimento de cada elemento musical presente.

Para reforçar a localização das notas no instrumento, foram realizadas uma espécie de “ditado” em que a professora solfejou as alturas para que o aluno as executasse no instrumento. Nessa atividade, algumas vezes, o aluno demonstrou ansiedade em tocar algumas notas mesmo que nenhum comando tivesse sido dado, foi, então, orientado para que não tivesse pressa e esperasse o momento certo de agir. Além de solfejar as notas, a professora também demonstrou, em seu instrumento, a posição correta dos dedos correspondente a uma determinada escala e contou com marcações no instrumento do aluno que o auxiliaram a encontrar as alturas desejadas. Para que o aluno contextualizasse esse posicionamento das alturas, e que não se caracterizasse como mera repetição condicionada, a professora explicou que não bastaria colocar o dedo em um determinado lugar e friccionar o arco sobre as cordas. Chamou a atenção para que ele reconhecesse o som que estava tirando, o antecedente e o subsequente. Por vezes o aluno

apresentou alguns equívocos, mas, após a intervenção pedagógica, em que seus dedos foram reposicionados para uma melhor afinação e a indicação para que o aluno tomasse as marcas colocadas no instrumento como referência para encontrar as notas certas, ele passou a executar a escala corretamente.

Sobre as escalas também foram trabalhados outros elementos técnicos e musicais. Esse trabalho apresentou-se como sendo a base para que todo o repertório fosse passado oralmente para o aluno. Para trabalhar as questões rítmicas, a professora fez uso de palmas paralelas junto ao solfejo ou outros movimentos que trouxeram a compreensão rítmica para o nível corporal. O movimento rítmico do arco também foi demonstrado através do que a professora chamou de “arco imaginário”, em que executa o arco sem o instrumento, ou sobre o instrumento realiza os movimentos necessários sem o arco. Diferentes movimentos com o arco foram realizados, arcadas longas em que a professora marcava quatro tempos e auxiliava com gestos longos referentes à duração do som e arcadas curtas, com um movimento curto ou rápido para cada som, partindo sempre da conscientização rítmica corporal como apoio ao aprendizado.

As atividades já realizadas foram sempre retomadas a partir da execução do próprio aluno. Quando solicitado que fosse lembrada a música que estava sendo trabalhada, que nesse caso foi principalmente Asa Branca (composição de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga), a professora identificou nesse momento os avanços já estabelecidos e aquilo que precisava ser desenvolvido, seja quanto à memorização das notas, do ritmo ou da forma. Em algumas ocasiões, as atividades já trabalhadas não foram recordadas de imediato pelo aluno, mas após a professora oferecer pistas, por meio de solfejos melódicos, por exemplo, ele conseguiu retomar aquilo que vinha sendo exercitado. Se, no início, ele recordava apenas de trechos fragmentados, a cada intervenção da professora, a cada apoio oferecido, passou progressivamente a executar a proposta de acordo com o esperado. Exercitando separadamente os elementos musicais pertinentes a cada atividade, o aluno conseguiu avançar em seu aprendizado e passou cada vez mais a cometer menos erros.

Mesmo já tendo escrito as notas da melodia (Asa Branca) em um outro momento e já memorizado um trecho significativo da obra, a professora procurou complementar esse trabalho de memorização e passou a cantarolar partes da música para que o aluno as copiasse novamente. Nesse processo, ele cometeu

alguns equívocos, mas conseguiu tomar nota de toda a melodia, e escreveu os nomes referentes às alturas. Nesse momento, foram trabalhadas a equidade auditiva de seu aluno, sua percepção rítmica e melódica.

A cada aula observada, o aluno demonstrava menos dificuldades em executar a peça e precisou cada vez menos dos apoios fornecidos pela professora. Ao fim das observações, ele já realizava, com independência, a atividade proposta e mostrou, na audição final do semestre, a conquista alcançada.

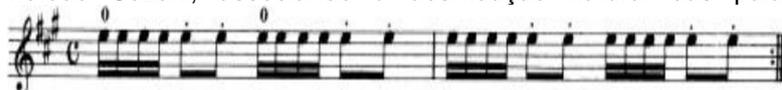
4.4.2 “Quero que ela siga em frente” - As aulas de violino

A partir de um momento de descontração, a professora procurou acolher e preparar a aluna para as atividades. Os exercícios de escalas estiveram presentes e serviram de base para trabalhar outros elementos, como ritmo, arcadas, postura ou pulsação, por exemplo. Todas as escalas foram desenvolvidas sobre o ritmo do “chocolate doce”,²³ ou de variações com essas e outras palavras que permitiram exercitar diferentes células rítmicas por meio da acentuação natural das palavras. A aluna já executava essas propostas com segurança, porém a professora frequentemente tocou junto, duplicando a voz ou fazendo uma segunda linha melódica paralela à voz principal.

No momento de revisar o repertório já trabalhado, a estudante utilizou seu “caderno de partituras”, onde estão escritas por extenso as atividades. Por ser alfabetizada, ela pede para que a professora anote todo o conteúdo, mas não significa que ela só execute as atividades por meio dessa leitura. Em uma das ocasiões, foi solicitada uma música que estava em um outro caderno, a aluna hesitou e disse que não lembrava, mas a professora insistiu e bastou solfejar algumas notas para que ela recordasse e executasse a proposta.

As músicas trabalhadas nas aulas não foram definidas apenas pela professora, a aluna também escolheu, em seu caderno, aquilo que desejava tocar e a professora passou a aproveitar esses momentos para trabalhar diferentes

²³ “Chocolate doce” refere-se a frase utilizada pela professora sobre a primeira atividade rítmica do método Suzuki, associando a acentuação natural das palavras à ação musical pretendida.



conteúdos, a partir da sugestão da aluna, sempre revisando e melhorando ritmos, afinação, movimentos do arco, dedilhados ou postura.

O conteúdo foi passado oralmente, mas gravações em áudio e vídeo também foram instrumentos utilizados no processo de ensino e aprendizado. Nesse percurso, a professora partiu da capacidade imitativa da aluna e frequentemente tocou junto a ela, oferecendo os apoios necessários à realização das atividades. Progressivamente, na medida em que a aluna foi adquirindo segurança, ela passou a executar os trechos sozinha, sem o apoio da professora, das anotações ou outros mecanismos.

A professora, com frequência, traz alunos de outros projetos que participa para tocarem com seus alunos da escola especial, realizando atividades coletivas que possibilitam a troca de experiência entre os educandos, que possuem ou não necessidades educacionais especiais. Quatro das oito aulas observadas foram em conjunto. Uma com a mãe da aluna, que também passou a tocar violino para ajudar no aprendizado da filha, um encontro junto a uma aluna de outra escola, em que revisaram repertórios já estudados e tocaram em uníssono ou em duas vozes, e outro encontro com a sua mãe e um aluno de flauta da EMAN, em que ensaiaram o Bolero de Ravel, com vozes duplicadas e a professora fazendo o ritmo característico da obra, que é originalmente executado pela caixa clara mas que foi realizado no violino.

A música mais trabalhada foi o bolero de Ravel, da qual a maior dificuldade apresentada foi quanto ao ritmo, que sofria algumas flutuações. Para trabalhar os ritmos, a professora fez uso de gestos, marcações com palmas e movimentos suspensos com o arco, em que a aluna observava e imitava a ação pretendida. As imprecisões apresentadas nos aspectos rítmicos dessa obra demandaram um bom tempo de trabalho e embora tenhamos observado progressos, percebemos que quando a peça é executada apenas pela aluna, sem o apoio de alguém mais experiente, ainda existem trechos a ser melhor compreendidos. Contudo, na audição final, em que tocou junto à professora e sua mãe, se saiu bem e não cometeu desvios significativos quanto às notas da melodia, seu ritmo e forma.

4.4.3 “Especificamente a minha base consiste no método Suzuki”

Devido a natureza das aulas da Prof.^a Cello e da Prof.^a Violino, por apresentarem similaridades nas dinâmicas de suas aulas, como por ensinarem instrumentos pertencentes à mesma família (instrumentos de cordas friccionadas) e pelo fato de suas aulas serem individuais (diferentemente do que ocorre com as aulas de musicalização infantil), construiremos o entendimento sobre seus processos de ensino de maneira conjunta.

Ambas as professoras afirmam ter como base o método Suzuki²⁴. A saber, de acordo com Fonterrada (2008, p. 169-171), as principais características desse método apresentam-se como: a criação de um meio que promova condições ideais ao desenvolvimento do talento potencial presente na criança, pressupondo que somos um produto do meio em que vivemos; o ensino progressivo, uma coisa de cada vez; ênfase no estímulo auditivo, de maneira que ouvem intensamente aquilo que pretendem e vão tocar de cor; a presença dos pais, de maneira que também possam aprender a técnica instrumental e ajude na criação de um ambiente favorável ao aprendizado, tocando e estimulando a criança a tocar; repetição constante; uso de gravações; aceitação de seus esforços e de suas falhas; oferecimento de oportunidades de apresentação pública; formação de repertório e o não abandono de peças já executadas em busca de uma melhora do desempenho; estímulo à memorização e a execução “de ouvido” antes de se ater a uma partitura.

A Prof.^a violino, questionada sobre as suas práticas, afirmou:

Quando eu cheguei, não tinha nenhum planejamento específico, eram tentativas em cima do método Suzuki. Eu não tenho visto muita diferença, o que eu faço aqui, faço com outros alunos. Como pegar no arco, como apoiar o violino, a primeira escalinha, como colocar os dedinhos. Eu não tenho visto muita diferença no conteúdo, a diferença está em saber o momento de prosseguir. É um ser humano mais lento. Um processo mais lento. A diferença é que os alunos comuns avançam mais rápido. (PROF.^a VIOLINO)

Esse entendimento é compartilhado pela Prof.^a Cello, que relembra que durante a sua formação acadêmica não teve contato com métodos específicos de

²⁴ Método desenvolvido pelo violinista japonês Shinichi Suzuki que, partindo da observação que todas as crianças falam seu idioma nativo com facilidade, transpôs as características desse processo de aprendizado para o ensino de música, acreditando que qualquer criança que esteja devidamente treinada pode desenvolver a capacidade musical.

ensino musical para pessoas com deficiência. Sobre as suas aulas, ela afirma que “não é ensinar violoncelo como em um conservatório, uma igreja... aqui é diferente, você tem que adaptar, não pode deixar de qualquer jeito. Eu uso muita coisa do Suzuki, mas não só dele”.

Entendemos que, o fato das professoras possuírem formação pedagógica musical, mesmo não sendo específica ao ensino da pessoa com deficiência, seus contatos com os diferentes caminhos apresentados pelos educadores musicais da primeira e segunda geração de métodos ativos durante suas formações acadêmicas lhes oferecem meios para construir as adaptações que julgam pertinentes. Essa busca por adaptações desperta no professor o seu papel de pesquisador. Possibilita a aquisição de saberes docentes que surgem junto a sua prática pedagógica. A ideia de promover adaptações, a partir de um determinado método, também é corroborada pela Prof.^a Violino, que mesmo considerando ter como base o método Suzuki, admite que são realizadas adaptações. Ela afirma: “O método é o Suzuki, mas acabo modificando um pouco. Eu mudo a sequência, acrescento música popular e demoro muito mais tempo em cada tarefa se comparado a outros alunos”. Devemos ressaltar que a escola não adota uma metodologia específica, dessa forma, quando afirmam ter o método Suzuki como base, fazem referências a suas práticas na escola, a postura individual que adotam em sala de aula.

Uma vez que o método Suzuki foi declarado como sendo a base das ações pedagógicas implementadas pelas Prof.^a Cello e pela Prof.^a Violino passamos a procurar essas características a partir daquilo que foi observado, das proximidades do postulado por Suzuki com as interações que se estabeleceram, do diálogo daquilo que afirmaram tomar como base com as suas ações.

A criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento musical é um dos pontos colocados por Suzuki (1994). Estar inserido em um meio que possibilite o aprendizado torna-se ainda mais relevante quando lidamos com pessoas com deficiência. Acreditamos que o fato da escola estar situada em uma instituição de fomento à cultura, e não em uma instituição de apoio à pessoa com deficiência, cria possibilidades diferenciadas ao seu desenvolvimento cultural. Vivenciar as diferentes atividades disponibilizadas pela Fundação (FUNESC), compartilhar espaços com alunos de música, circo e teatro, dentre outras linguagens artísticas, oferece ao aluno com deficiência experiências que, talvez, não pudessem ser concretizadas em outros espaços de atendimento a essas pessoas. Nesse espaço, ela deixa de ser

um paciente para ser um aluno, de frequentar seções de terapia para assistir a aulas. Esse empoderamento favorece o seu desenvolvimento.

Um dos pontos principais para a criação de um ambiente favorável ao aprendizado, como colocado por Suzuki (1994), está na participação direta dos pais no aprendizado de seus filhos. Como afirma a Prof.^a Violino, “a gente nota a diferença quando a mãe participa”. Mas ela ressalta que nem sempre isso é possível, nem todas têm a disponibilidade para aprender o instrumento junto a seus filhos, “teve mãe que não funcionou!” admite a professora. A ideia de que os pais aprendam a tocar junto a seus filhos também é compartilhada pela Prof.^a Cello, que reconhece a dificuldade em fazer com que os pais entendam a importância dessa aproximação. De fato, munir os pais de um conhecimento básico sobre aquilo que seus filhos estão aprendendo possibilita que as experiências vividas na escola possam ter certa continuidade em casa. Esse complemento permite que os objetivos possam ser alcançados em um menor espaço de tempo, uma vez que os próprios pais e professores têm considerado o número de aulas insuficientes (duas aulas de 30 min. por semana).

Dos casos observados, levantamos que essa participação tenha sido exitosa nas aulas da Prof.^a Violino. Embora a Prof.^a Cello tenha tentado um maior envolvimento dos pais e que a mãe do aluno tenha demonstrado interesse, a ação não se concretizou. De maneira geral, se levarmos em conta os demais alunos das professoras participantes, o envolvimento dos pais aos moldes preconizados por Suzuki foi uma exceção. Mas, confirmando a importância dessa relação junto ao método, a Prof.^a Violino acredita que é devido a essa participação que sua aluna tem avançado de forma significativa em relação aos demais. Constatamos em suas aulas que essa cooperação entre mãe e filha foi fundamental para que ela se desenvolvesse a partir das etapas colocadas pelo método Suzuki como qualquer outro aluno, contudo, como afirmou a professora, durante um maior espaço de tempo. Esse caso foi o mais exitoso quanto à participação dos pais junto ao ensino instrumental desses alunos.

A experiência nos mostrou que a partir de estratégias adequadas, mesmo o aluno com algum tipo de deficiência, e nesse caso trata-se de uma aluna com síndrome de Down, é possível atingir bons resultados. Nesse caso, especificamente, o envolvimento da mãe com o aprendizado de sua filha levou-a a desenvolver o interesse pelo instrumento, uma troca mútua entre mãe e filha que tem mostrado os

benefícios dessa relação. De acordo com S.M, “a música, por ser uma atividade complexa, requer um maior envolvimento do aluno e de seus familiares para que haja um estímulo ao seu aprendizado”. Esse envolvimento entre mãe e filha em torno do aprendizado musical tem possibilitado que juntas passassem a realizar apresentações em diferentes espaços e ocasiões. Dessa forma, além de mostrarem as possibilidades de desenvolvimento musical da pessoa com deficiência promovem a inclusão social. A relação construída tem mostrado a importância da imersão em um ambiente favorável ao desenvolvimento musical, que essa imersão não deve ser resumida ao contexto escolar, devendo haver uma continuidade desse convívio com a música em experiências que extrapolem as vivenciadas em sala de aula. A Prof.^a Violino reconheceu estar surpresa com os resultados obtidos por sua aluna, ela afirma:

Não pensei que ela fosse passar do primeiro volume²⁵ do Suzuki, mas ela já está concluindo o segundo. Quero que ela siga em frente, que ela seja reconhecida por tocar um instrumento tão difícil como é o violino. Mesmo para uma pessoa sem deficiência o violino é um instrumento complexo (PROF.^a VIOLINO).

O fato da professora está surpresa pela forma com que a aluna tem progredido não deixa de ser fruto de uma visão estigmatizada frente à pessoa com deficiência que durante muito tempo colocou à frente das potencialidades, os seus déficits, generalizando ou redimensionando suas deficiências a todos os aspectos de seu desenvolvimento. A professora pôde, a partir das relações estabelecidas, mudar uma visão pré-concebida a respeito da aluna e afirmou estar satisfeita “[...] em vê-la mostrar que é capaz de executar um instrumento tão difícil quanto o violino, mesmo para pessoas com desenvolvimento normal” (PROF.^a VIOLINO).

Como observado, o método Suzuki consiste em uma base, um ponto de partida, contudo, o processo de adaptações implementadas pelas professoras levam a um diálogo com os diferentes processos pedagógicos musicais. Como afirma Fonterrada (2008, p. 120), é importante revisitarmos os pioneiros da educação musical como uma fonte vital de subsídios a serem extraídos. Porém, devemos estar alertas para os riscos que esse processo adaptativo possa correr ao navegar por

²⁵ O índice das atividades presentes no primeiro e segundo volume encontram-se no anexo 1.

diferentes métodos e abordagens. Devemos estar atentos para que essas diferentes propostas não sejam implementadas de maneira acrítica e descontextualizada.

Sobre as adaptações que levaram a Prof.^a Cello a compreender que as suas aulas na E.E.M.J.J. seriam diferentes das realizadas em outros espaços, ela afirma que a sua principal mudança teria sido perceber que o seu aluno não precisaria tocar com perfeição. Refere-se, aqui, a perfeição almejada pelo modelo conservatorial de ensino musical, que privilegia a formação de instrumentistas com elevado nível técnico. “Se ele estiver conseguindo fazer música, tocando com um som legal, eu não preciso ser tão radical [...] não é o que a música vai ser para os outros, e sim o que representa para ele”, ela afirma.

Mas o que será que a música tem representado a esse aluno? Como a professora tem trabalhado para que esse aprendizado seja significativo? A Prof.^a Cello, ciente do interesse do aluno por leitura e história, por exemplo, tem procurado contextualizar suas atividades. Em relação à Asa Branca, apresentou, mesmo que de forma bem concisa, informações sobre o compositor e sobre o que tratava a letra da música. Essa contextualização aumentou o interesse do aluno pela obra. Outro aspecto importante seria a “tolerância” ou “aceitação” de determinadas posturas que se distanciam do padrão da técnica instrumental, da compreensão das limitações e dificuldades encontradas pelo aluno e, como ela mesmo disse, não sendo tão taxativa quanto a desafinações, postura ritmo, ligaduras, ou outros aspectos.

Não devemos compreender seu menor rigor em busca de perfeições técnicas com uma falta de compromisso com o aluno. Sobre isso, ela exclama, “não quero que pensem que sou uma professora desleixada!”, por permitir posturas que fogem dos cânones da técnica instrumental. De fato, não foi o que observamos, mesmo aceitando determinados desvios dos padrões técnicos instrumentais sempre que possível procurou trabalhá-los para que fossem mais bem assimilados e tomou o cuidado para que o aluno, nesse processo de correção, não se sentisse diminuído ou desmotivado por se achar incapaz de corresponder às expectativas.

A preocupação da Prof.^a Cello em se distanciar de determinadas exigências, talvez tenha partido dessa tradição encontrada no meio musical, dessa manutenção de seus cânones, que muitas vezes acaba por não permitir que ela se reinvente. Ela afirma que uma das principais adaptações que tem implementado não se refere ao método ou ao aluno, mas a mudanças atitudinais que a impediam de oferecer um ensino significativo. “Eu tive que adaptar isso em minha mente, eu me preocupava

com o que os outros iriam pensar vendo ele tocando diferente, um pouco desafinado ou com imprecisões rítmicas” (PROF.^a CELLO). A partir do relato da professora precisamos levar em conta que “a música deve ser vista de maneira ampla, isto é, pensando-se que existem diversas possibilidades dentro do fazer musical e não somente tocar muito bem um instrumento.” (LOURO, 2006, p. 33).

É preciso que o professor desate as amarras que podem ter sido deixadas como frutos de sua própria formação musical, e passe, assim, a permitir que novas concepções das práticas educativas em música se estabeleçam, diminuindo restrições e reconhecendo que existem diferentes músicas, diferentes sistemas e contextos de educação distintos que requerem uma nova dimensão da ação pedagógica. Torna-se necessário que os professores concebam suas ações a partir da realidade existente, tornando-as significativas diante do contexto em que se desenvolvem.

4.4.4 “Cada dia é um tijolinho que vamos colocando, até a gente se entender.”

Partindo da fala da Prof.^a Violino, passemos agora a descrever os principais aspectos observados durante as aulas de instrumentos, de como esses “tijolinhos” foram colocados na construção do conhecimento musical de sua aluna. Não pretendemos, aqui, fazer uma descrição das oito aulas observadas em cada modalidade, mas de levantar os aspectos mais relevantes, aquilo que se mostrou no decorrer da pesquisa como sendo o fio condutor das ações implementadas.

Começamos pelo contato inicial com o aluno, ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas em um cenário em que mesmo alunos com uma mesma deficiência apresentarão características únicas. A Prof.^a Violino nos conta que, no início, encontrou dificuldades em construir uma relação com sua aluna que favorecesse o desenvolvimento de suas aulas.

Minha maior dificuldade foi em relação ao humor dessa minha aluna, de conquistá-la. A convivência não era legal. Às vezes, quando ia dar aula na casa dela [além de ter aulas na escola recebe um reforço extra] ela se escondia, se trancava no quarto. Era bem difícil, achava que ela não gostava de mim. Superamos isso, às vezes ainda é difícil, mas depois de uma conversa ela vem, senta no meu colo... Depois desse contato a aula flui (PROF.^a VIOLINO).

A Prof.^a Cello, também afirma ser importante levar em conta o contexto familiar, social e emocional do aluno na construção de uma relação profícua. Ela afirma:

Comecei a procurar entender as coisas que ele gostava, como quadrinhos e livros. Eu sempre converso com ele antes das aulas, para ele quebrar um pouco a rispidez, a seriedade dele. Ele passou por uma fase de estresse, então eu mudei, falava mais calmo não fazia muitas cobranças ou falava que estava errado. Ele não gosta de fazer as coisas erradas, ele é muito concentrado e tenta realizar as atividades (PROF.^a CELLO).

Esse entendimento é compartilhado pela Prof.^a Violino, quando diz:

Você tem que entender o aluno, conversar com os pais, saber dos problemas que pode estar passando em casa. Tive um aluno que estava muito agressivo, depois entendi que ele estava presenciando violência doméstica. É importante essa empatia entre professor e aluno. Tem que haver esse envolvimento (PROF.^a VIOLINO).

As professoras, ao admitirem procurar compreender os alunos de forma contextualizada, os colocam como elemento principal na construção de suas práticas pedagógicas. Reconheceram também a importância das dimensões afetivas e daquilo que o aluno traz para sala de aula como norteadores de seus processos de ensino. Mas, em se tratando de alunos com deficiência, a construção desses laços entre professor e aluno passa, também, pelo conhecimento de como suas especificidades podem alterar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Como afirmou a Prof.^a Cello, “a gente tem que saber da deficiência do aluno, reconhecer que alunos com a mesma deficiência têm características diferentes”. A busca por essas informações, por esse conhecimento amplo sobre o aluno, auxilia na identificação de seus limites e de suas potencialidades, além de evitar que o professor possa cometer equívocos. De acordo com Louro (2012, p. 50), saber sobre a deficiência de seus alunos auxilia na identificação de problemas (diagnóstico) e na previsão da evolução do seu quadro clínico (prognóstico), fornecendo dados que orientam o planejamento das aulas.

Diante da importância de se obter informações sobre o aluno que sirvam de pilar para o planejamento pedagógico, devemos diferenciar as questões clínicas das referentes à aprendizagem. Segundo Louro (2012, p. 54), embora essas questões clínicas sejam importantes, elas não podem ser confundidas com as condições de

aprendizagem, que se referem ao grau de seu comprometimento cognitivo, se é alfabetizado, suas preferências e dificuldades.

Contudo, mesmo reconhecendo essas diferenças, devemos considerar que a realidade clínica do aluno pode influenciar diretamente em suas condições de aprendizagem. Deficiências distintas podem levar a condições de aprendizagens semelhantes, assim como uma mesma deficiência pode gerar problemas de aprendizagem distintos. O professor, munido dessas informações sobre a realidade de seu aluno, de seu contexto social, cultural, familiar e biológico, poderá, então, desenvolver melhor suas atividades, seus objetivos e metodologias.

Consciente, entenderá que alunos com deficiência intelectual apresentam distinções em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, bem como dificuldades em sua capacidade de aprendizado, na construção de sua autonomia e em sua relação com o mundo, uma vez que se organizam de maneira qualitativamente diferenciada em relação aos seus pares de mesma idade. (GLAT, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008; AAMR, 2006). Saberá, também, que uma criança com síndrome de Down, apresentará comprometimentos em seu desenvolvimento motor, em seu tônus muscular, assim como um déficit de atenção que altera o seu envolvimento em tarefas e a maneira como exploram o meio, que essas alterações influenciam diretamente nos processos de aquisição da leitura, de conceitos matemáticos, em realizações da vida diária, e, dentre outras coisas, em sua socialização. Compreenderá, ainda, as diferenças existentes dentre eles devido ao seu potencial genético e a características familiares e culturais determinantes em seu comportamento. (VOIVOIC, 2013; SCHWARTZMAN, 1999). Em nossa discussão sobre a formação desses professores, pudemos ver que eles têm buscado esse conhecimento sobre os alunos, inclusive direcionando os seus estudos acadêmicos para um maior entendimento dessas questões.

A partir de um conhecimento contextualizado sobre o aluno, o professor passa a identificar aquilo que o aluno já é capaz de realizar sozinho, seu desenvolvimento efetivo e afetivo. Estabelece, então, relações que indicam o potencial de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno. Quando o professor propõe um novo aprendizado, uma nova música ou o entendimento de diferentes elementos que compõe a ação musical, deve considerar o desenvolvimento concretizado (seu nível de desenvolvimento efetivo) e aquilo que o aluno pode realizar mediante a colaboração de seus pares (desenvolvimento proximal),

estabelecendo caminhos para a sua prática pedagógica. A partir de então, o professor passa a atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal desses alunos, trazendo esse potencial de desenvolvimento apresentado para um nível efetivo.

Para que essa transformação ocorra é preciso que haja a mediação necessária e é o professor o principal elo entre o conhecimento musical e o aprendiz no ambiente escolar. Estabelecer uma relação social produtiva junto ao aluno é indispensável. O laço entre professor e aluno começa a tomar forma a partir do primeiro contato, que nem sempre corresponde às expectativas de pais, professores ou do próprio aluno.

As relações afetivas que se estabelecem entre professor e aluno influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. A qualidade dessa relação, não apenas com o professor, mas com toda a comunidade escolar, é essencial para o desenvolvimento do aluno. Um ambiente estimulante é capaz de impulsionar o aluno ao aprendizado. Afetividade e cognição são elementos indissociáveis ao nosso desenvolvimento. De modo que “cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrario, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo” (REGO, 1995, p. 122).

Percebemos que os professores têm desenvolvido uma relação com seus alunos favorável à prática pedagógica, procuraram compreender seus contextos sociais, familiares e como suas deficiências interferem em seus processos de aprendizado. Todos os alunos demonstraram interesse em estar junto aos professores para compartilharem saberes musicais. Os pais relataram que os seus filhos esperam por esse momento. “Ele conta os dias esperando a aula de música. E aí de mim se eu não vier” (L.F). Essa vontade em participar das atividades desenvolvidas abre as portas para que o professor desenvolva suas ações. Seus processos pedagógicos estariam fadados ao fracasso diante de uma situação de desinteresse do aluno.

Consideramos que a Prof.^a Cello ao afirmar direcionar o seu ensino para aquilo que a música vai representar ao aluno, passa a envolver relações afetivas que tornam significativas as ações desenvolvidas. Realizar o desejo da aluna (de violino) em tocar o Bolero de Ravel é muito mais do que fazer a sua vontade, é dar voz ao aluno, possibilitando a satisfação pessoal por meio daquilo que tem aprendido na escola. Esse prazer em participar das atividades propostas tem

estabelecido vínculos com o fazer musical e levado os alunos a aproximarem-se cada vez mais dessas práticas.

Em busca de uma aula significativa ao aluno, as professoras procuram introduzir em meio ao repertório musical erudito presente na metodologia adotada por Suzuki, músicas populares e outras de interesse do próprio aluno. Embora tenham trabalhado outras músicas e relembrando, sempre que possível, aquelas que o aluno já aprendeu, durante as observações, notamos um empenho da Prof.^a Cello em trabalhar *Asa Branca*, e o da Prof.^a Violino em realizar a vontade de sua aluna de tocar o *Bolero* de Ravel.

Todo o conteúdo que observamos ser desenvolvido foi, no início, passado oralmente. Os professores executaram a atividade, explicaram os processos e passaram a trabalhar os diferentes elementos musicais separadamente. De forma concisa, os processos ocorreram da seguinte maneira: primeiro foi feito um trabalho com escalas para que o aluno passasse a identificar as notas no instrumento. De acordo com as professoras, essa etapa tem sido fundamental para que possa ser trabalhado qualquer repertório sobre essas notas já conhecidas; depois a sequência das alturas correspondentes a uma determinada melodia foram memorizadas. Nesse momento também já passa a ser compreendida a forma da música; estando o aluno consciente das sequências das notas uma maior atenção foi dada à execução rítmica.

Os diferentes elementos que compõem a música e a técnica instrumental têm sido trabalhados de maneira separada e progressiva por ambas as professoras. Como afirma a Prof.^a Cello, “é preciso trabalhar o ritmo e a melodia separadamente”. Compartilhando dessa ideia, a Prof.^a Violino explica que “depois que ela [a aluna] está com todas as notas memorizadas, afinadinhas, é que eu vou trabalhar mais o ritmo, as ligaduras.... não posso passar tudo ao mesmo tempo, não funciona”.

O que ocorreu foi que em uma espécie de desconstrução musical, ritmo, alturas e forma foram desmembrados para que os alunos pudessem compreendê-los e, em um segundo momento, passassem a unir esses elementos, reconstruindo a obra musical. Trabalhar melodia e ritmo separadamente? Ora, a estrutura melódica consiste em sequências de sons ou notas musicais dispostas no tempo que se relacionam ritmicamente e formam um todo. Separá-los consistiria na perda da identidade melódica característica da obra, seriam apenas notas. Não observamos nesse processo de separação um trabalho que consistisse em tocar as

sequências das notas de uma determinada melodia desvinculada ao seu ritmo característico, executando as notas todas com um mesmo tempo, com igual valor rítmico, por exemplo.

Devemos frisar que esse processo, de “desmonte” e reconstrução, não ocorreu de forma linear. O resultado final esperado foi constantemente demonstrado pelas professoras e experimentado pelos alunos, de maneira que os alunos estabelecessem relações entre as partes, que mesmo sendo trabalhadas isoladamente pertencem a um “todo musical”. Esse momento de experimentação, em que os alunos tentaram executar a música integralmente, forneceu as professoras informações sobre aquilo que vinha funcionando ou não. Atentas, identificaram os pontos que precisaram de uma maior atenção, fosse em relação à memorização das notas (passando a trabalhar com solfejos); a identificação das notas no instrumento (exercitando as escalas); ao ritmo (por meio do trabalho com processos de conscientização rítmica corporal); ou quanto à forma musical (separando a melodia por cores ou blocos).

Esse trabalho separado mostrou-se também como um momento de identificação dos elementos que mereceram uma maior atenção e o desenvolvimento de estratégias para a superação de cada dificuldade apresentada. Além do mais, uma vez que esses alunos apresentam dificuldades em compreender múltiplos comandos, devido a características presentes em suas funções cognitivas, o processo observado pareceu coerente, uma vez que na ação musical acionamos de forma simultânea diversas estruturas psicomotoras. Nesse processo de separação dos elementos presentes na música trabalhada não foram observadas ações específicas ao entendimento da harmonia em nenhuma das modalidades pesquisadas.

Trabalhar separadamente os componentes musicais tem sido a forma encontrada pelas professoras para lidar com os diferentes conceitos que envolvem o fazer musical junto a esses alunos, que apresentam dificuldades em estabelecer relações com múltiplos comandos e com as diferentes habilidades que se sobrepõem durante a ação musical.

Nesses dois casos apresentados, os alunos são alfabetizados, de maneira que as professoras fizeram uso das habilidades de escrita e leitura de seus alunos no processo de apreensão do conteúdo. Os alunos costumam solfejar e escrever por extenso as notas da melodia, o que consideram ser suas partituras. Embora eles

reconheçam que existe um sistema de escrita musical e compreendam que aqueles símbolos representam ritmos e sons, não foram observadas ações que envolvessem a aprendizagem de escrita e de leitura desse sistema gráfico. Contudo, é comum que eles se refiram às suas anotações (nomes das notas, marcações...) como sendo suas partituras.

Bom, como a gente não usa a partitura, a gente sempre transfere as notas para o caderno, coloca o dedilhado que vai utilizar, a forma... Daí ela [a aluna] passa a acompanhar nota por nota, ela entende bem, inclusive se é sustentado ou não. Então eu vou tocando junto para ela ir entendendo o ritmo, o movimento do arco ou outras coisas, até que ela vai passando a fazer sozinha, cometendo a cada dia menos erros (PROF. VIOLINO).

As professoras, cientes das limitações e potencialidades dos alunos expressaram sua vontade de introduzir elementos teóricos musicais em suas aulas. A Prof.^a Violino afirma: “a minha intenção é que ela vá o mais longe possível, que possa aprender teoria musical. Ela tem muita vontade de aprender a ler partituras, mas a própria dinâmica da aula, o tempo, me impede de desenvolver ações nesse sentido”. A Prof.^a Cello também reconhece essa possibilidade, ela diz: “Eu acho que falta eu introduzir a leitura de partitura. Eu vejo essa possibilidade, ele gosta muito de ler”.

Essa demonstração em querer aliar as ações desenvolvidas ao entendimento da leitura e escrita musical, nos fez pensar que as professoras poderiam estar, ainda, presas a um modelo de ensino musical conservatorial. Não deixou de se relacionar a um pensamento conservador, que acredita que para se ter um bom nível de desenvolvimento musical seja preciso o domínio de seus elementos teóricos. O que não é verdade. Mas estando eles (os alunos) envolvidos com o ensino de um instrumento tradicional desenvolvido sobre um repertório “eternizado” através de um sistema gráfico específico é de se esperar que essa vontade surja em algum momento. E esse desejo, ao que parece, tem partido tanto da professora como dos alunos. O desenvolvimento dessas habilidades surgiriam, então, não como uma condição para a continuidade das atividades e sim, como mais uma possibilidade de desenvolvimento que partiria da vontade do próprio aluno. Ora, eles sabem que existe um sistema gráfico musical, reconhecem e observam esses símbolos nos materiais apresentados pelos professores e demais colegas que

frequentam os espaços comuns às duas escolas de música (E.E.M.J.J., EMAN). Sendo assim, essa vontade não deixa de ser uma forma de se sentirem iguais aos demais alunos que observam. O que cabe aqui é como essa relação poderá ser construída e quais os objetivos que pretendem alcançar, a partir do desenvolvimento dessas habilidades.

Devemos estar atentos para o fato de que esses alunos lidam com um sistema de signos tão complexo quanto a grafia musical. A capacidade de leitura e escrita que demonstram dão pistas sobre os seus potenciais de desenvolvimento. Fazê-los compreender o sistema gráfico musical seria uma questão de tempo e de como o professor mediará esse aprendizado. Suas habilidades de leitura e escrita demonstram que são capazes de lidar com sistemas simbólicos referentes à linguagem, que, nesse caso, seria a da música. Da mesma forma, as limitações e dificuldades que apresentam nessas habilidades, podem ser indicativas de possíveis problemas que podem surgir nesse entendimento do sistema gráfico musical.

A forma de escrita musical que as professoras adotaram correspondeu ao nome das notas escritas por extenso, o que auxiliou na memorização e forneceu a oportunidade para que os alunos exercitassem o trabalho desenvolvido fora do período que estão na escola. No modelo de escrita que empregaram outros elementos visuais foram, por vezes, colocados sobre os nomes das notas, em uma tentativa de trazer informações quanto ao ritmo, à forma musical ou dedilhado, por exemplo. Em algumas situações, os nomes das notas foram escritos em alturas diferentes, em alusão à disposição das notas em um pentagrama ou no instrumento. Traços curtos ou longos trouxeram referências rítmicas, quanto à duração de cada som executado. Trechos em cores diferentes também facilitaram a apreensão da forma musical. A utilização dessas “partituras alternativas”, com cores e outros elementos gráficos, forneceram “gatilhos” que possibilitaram a organização e o controle do funcionamento mental no processo de apropriação do conteúdo musical.

Pessoas com deficiência intelectual possuem dificuldades de abstração. Lidar com os diferentes elementos presentes em uma música, como as alturas, ritmo e forma, bem como outros parâmetros relacionados ao som, pode não ser uma tarefa fácil. A utilização de recursos visuais, sejam por meio de cores, traços ou outros pertinentes a cada caso, trazem esses componentes musicais a um nível mais concreto, torna-os mais tangíveis e facilitam a sua assimilação. De maneira que, “quanto mais variados e concretos os recursos, mais facilidade o aluno terá para

assimilação de conteúdos e para o acionamento dos mecanismos compensatórios do raciocínio” (LOURO, 2012, p. 135).

A aluna da Prof.^a Violino tem todas as suas músicas organizadas em um caderno, tem orgulho em afirmar que são suas partituras. Demonstrando certa independência em relação ao instrumento, escolheu dentre as suas anotações a música que desejou tocar. Em uma das observações realizadas, quando a professora precisou deixar a sala por um momento, a aluna deixou de lado a atividade que vinha sendo desenvolvida, abriu seu caderno e passou a executar aquilo que desejava. Uma demonstração que o trabalho realizado tem alcançado o nível de desenvolvimento real da aluna. Essa independência nos mostra que os longos períodos em que necessitou do apoio da professora para que as ações propostas fossem executadas, trabalhando ritmos, alturas ou outros elementos, tem se concretizado em aprendizagem e desenvolvimento musical. Os professores concordam que tempo e paciência caracterizam a educação musical da pessoa com deficiência. É preciso investir esse tempo atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal desses alunos, fazendo o uso de diferentes recursos mediadores que possibilitem chegar aos objetivos que se propõem.

A concretização da aprendizagem musical não ficou restrita às observações das aulas de violino. O aluno de violoncelo, como vimos, vinha trabalhando, dentre outras coisas, com a música Asa Branca, de Luiz Gonzaga. Certamente, para a escolha dessa obra, a professora levou em conta os níveis efetivo e potencial de desenvolvimento do aprendiz. Sua capacidade de encontrar as notas necessárias, de compreensão rítmica e de executar esses elementos ao instrumento foi considerada. Ainda assim, não foi o suficiente para que o aluno realizasse com facilidade a atividade em questão. Foi preciso agir de diferentes formas sobre os elementos musicais presentes na ação pretendida, tendo sido realizada uma longa intervenção por parte da professora até que se atingissem os objetivos propostos. Ao fim das observações, na audição interna realizada pela escola, constatamos que o aluno foi capaz de tocar a peça integralmente sem a ajuda do professor ou de outros alunos. O trabalho intensivo realizado pela professora pareceu ter se consolidado em aprendizado. Os elementos necessários foram internalizados, ocupando lugar em seu nível de desenvolvimento efetivo.

Nesses dois casos observados, em que os instrumentos não são temperados, a utilização de marcações no espelho do violino ou do violoncelo também auxiliaram

os alunos a encontrarem as notas desejadas. Vimos que, para o reconhecimento das notas no instrumento, foi constante o trabalho com escalas musicais. Nesse momento também foram exercitados ritmo, postura, sonoridade e outras questões que envolvem a técnica instrumental, como as relacionadas ao arco. Nas aulas em questão, os alunos já executam escalas de Lá, Ré, Sol e Dó e o repertório trabalhado desenvolve-se, em geral, sobre as escalas já assimiladas ou em processo de aprendizagem.

Quando passamos a trabalhar ritmo e pulsação, mesmo que inconscientemente, nos deparamos com conceitos matemáticos. Trabalhar esses elementos partindo de bases teóricas, de como os sons podem ser fracionados no tempo, não foi o caminho adotado. A conscientização corporal, fazendo com que o aluno vivenciasse esses elementos, sentindo-os, foi o caminho seguido pelas professoras, de maneira que não observamos nenhum trabalho teórico relacionado aos conceitos rítmicos musicais. Os alunos experimentaram as diferentes possibilidades na medida em apareceram no repertório trabalhado.

O desenvolvimento rítmico apresentou-se como uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos. De acordo com a Prof.^a Cello, seu aluno demonstra dificuldades em relação a esse elemento musical. Ela afirmou estar dando uma atenção maior em relação a isso, fazendo o uso de palmas e gestos correspondentes ao movimento desejado. “As professoras também fizeram uso do que elas chamaram de “arco imaginário” ou “arco suspenso”. Atividade em que simularam, fora do instrumento, a movimentação do arco correspondente à célula rítmica desejada. Construíram, assim, um canal de comunicação até o aluno por meio da observação e da imitação.

As dificuldades com o ritmo também foram relatadas pela Prof.^a Violino. Ela afirma que sua aluna tem facilidade em memorizar as notas e a forma da música, mas que o ritmo tende sempre a ser executado mais lento, principalmente em trechos que apresentam sequências de sons mais curtos. Não podemos esquecer que estamos falando de uma aluna com Síndrome de Down, e que essas pessoas apresentam hipotonia muscular, uma diminuição em seu tônus muscular que pode dificultar a realização de determinados movimentos, mesmo que esses tenham sido compreendidos.

As dificuldades encontradas com o desenvolvimento rítmico podem não estar diretamente associadas ao plano biológico específico dos alunos, às características

gerais encontradas em pessoas com síndrome de Down ou deficiência intelectual. Embora essas pessoas possam apresentar comprometimentos em seus aspectos motores, essas dificuldades podem ser conseqüências de um desenvolvimento sociocultural inadequado. Como afirma Louro (2009, p. 25), é comum encontrar nas pessoas com deficiência déficits psicomotores frutos de uma passagem inadequada pelas fases de desenvolvimento. Sendo assim é preciso realizar trabalhos que se distanciam de atividades puramente musicais e procurar sanar eventuais lacunas de seu desenvolvimento, relacionado, nesse caso, a noções espaço/temporais.

Dessa forma, possivelmente, a melhor maneira de vencer essas dificuldades seria tentar preencher essas lacunas deixadas em seu ciclo de desenvolvimento, investindo em atividades que se distanciam, a priori, da técnica instrumental, mas que estão intimamente conectadas com o fazer musical.

Solfejar a melodia acompanhada por palmas paralelas foi uma atividade constante nesse processo de compreensão rítmica e ajudou também na memorização. Para se atingir os resultados foram precisos repetição, paciência e conhecimento das potencialidades apresentadas. Como disse a Prof.^a Violino é preciso ter acima de tudo paciência e acreditar. “Às vezes parece que estou dando murro em ponta de faca!”, exclamou, mas reconheceu que os resultados chegam.

A expressão “dar murro em ponta de faca” é popularmente utilizada em referência a algo que aparentemente não vai dar certo, algo que persistimos mas não vemos o resultado. No entanto, salientamos que, como dito, apenas parece, pois os resultados têm sido alcançados. A meu ver, a professora deixou claro nessa passagem que tem acreditado no potencial da aluna, mas que para se conseguir os resultados tem sido preciso investir de diferentes maneiras e por um período maior que o habitual sobre os processos de ensino, reinventando as suas próprias práticas em busca de encontrar os caminhos para que a aprendizagem se estabeleça.

Se a professora persistiu em uma determinada ação é porque reconheceu o potencial de desenvolvimento da aluna e, nesse sentido, não esteve “dando murro em ponta de faca”. Seus esforços estariam sendo em vão, se os conteúdos no qual se propôs a trabalhar não tivessem levado em conta o desenvolvimento já concretizado do educando, insistindo em algo inadequado ao seu entendimento. Sua persistência, então, relacionou-se aos objetivos propostos com a aluna, a onde quis chegar com cada atividade desenvolvida, assim como o reconhecimento da necessidade de um maior tempo de intervenção pedagógica.

Nesse processo, mecanismos adequados de mediação foram fundamentais para que as trocas sociais se estabelecessem e promovessem aprendizagem e desenvolvimento. O papel da professora foi indispensável como figura mediadora entre o conhecimento musical e o aluno. Esses processos de ensino e aprendizagem podem ocorrer por meio da mediação simbólica ou o uso de instrumentos. Observamos que diferentes mecanismos foram utilizados pelas professoras para que as relações de ensino e aprendizagem se estabelecessem. A linguagem correspondeu ao sistema simbólico mais elementar nesse processo de mediação. Mesmo os alunos apresentando dificuldades quanto à aquisição desses processos de linguagem, a utilizavam de forma funcional e estabeleceram relações com os seus pares que permitiram as ações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A imitação foi uma constante observada. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VYGOTSKY; LURIA. 2010 p. 112). Os professores fizeram uso da capacidade imitativa de seus alunos em seus processos pedagógicos musicais. Uma forma de suporte ao aprendizado que ainda não se estabeleceu ou mesmo uma maneira de transmitir aquilo que não se concretizou por outros canais de comunicação. A ação imitativa, desenvolvida, sobretudo sobre a ZDP, possibilita a criança reconstruir aquilo que observa no outro. A imitação no processo de desenvolvimento musical não pode ser vista de forma restrita, como uma automação de movimentos a serem executados ao instrumento, por exemplo. É bem verdade que, em determinadas situações, a prática instrumental exija certa automação motora, mas são pontos que de forma contextualizada devem direcionar o aluno ao desenvolvimento musical em sua integralidade.

É preciso considerar que, de maneira geral, o aprendizado de novas habilidades, em qualquer esfera de nosso desenvolvimento, passa primeiramente por processos de imitação. Uma criança para aprender a falar e a fazer uso da linguagem, por exemplo, primeiramente imita aquilo que observa e ouve ao seu redor, passando em um segundo momento a internalizar essas ações e a dar um significado a elas, transformando-as em uma ação independente. Essa mesma lógica pode ser dada a aquisição da escrita, por exemplo, em que a criança

primeiramente tenta imitar traços e formas observados em seus pares já alfabetizados.

Da mesma forma, esses processos estão presentes no aprendizado musical, daí a importância dada por Suzuki (1994) à imersão em um ambiente favorável ao desenvolvimento, acreditando que, assim como os mecanismos de apreensão da linguagem ocorrem naturalmente partindo da imitação, essa lógica pode ser aplicada à aquisição de habilidades musicais.

No entanto, a imitação nos processos desenvolvidos pelas professoras não foram apenas um “estágio” do aprendizado e desenvolvimento presente em qualquer conteúdo trabalhado, mas uma ferramenta de seus processos didáticos.

A complexidade de elementos presentes na prática musical exigiu, das professoras, estratégias específicas ao entendimento de cada um de seus componentes. Nesse processo de assimilação, de ritmos, alturas e formas, por exemplo, a mediação se concretizou por meio de estratégias diferenciadas a cada um desses elementos. As professoras, então, fizeram uso dos seguintes mecanismos para que a mediação do aprendizado se estabelecesse (Quadro 6):

Quadro 6 - Elementos musicais e estratégias de mediação

ALTURAS	RITMOS	FORMA
<ul style="list-style-type: none"> • Solfejos • Notas escritas por extenso (muitas vezes posicionadas de maneira diferente fazendo relação com o registro sonoro) • Marcações no instrumento (incidando a posição das notas) • Imitação 	<ul style="list-style-type: none"> • Solfejos • Conscientização rítmica corporal • Indicações gráficas que indicam sons curtos ou longos • Imitação 	<ul style="list-style-type: none"> • Solfejos • Sinalizações gráficas que indicam a forma (cores diferentes separam as seções) • Imitação

Fonte: do autor

Observamos durante as aulas uma rotina das atividades propostas. Embora não tenha sido uma regra, e que, em alguns dias, a dinâmica tenha ocorrido de outra maneira, as aulas começam por um momento de acolhimento, atividades

relacionadas à técnica instrumental, revisão de reportório e aprendizagem de novos conteúdos. Procurar manter uma rotina das ações desenvolvidas auxilia na organização neurológica do aluno com deficiência intelectual, característica presente também em pessoas com síndrome de Down.

Uma vez que as professoras alegaram tomar como base o método Suzuki, começamos uma aproximação dessa metodologia de ensino da música com conhecimentos que ajudassem a entender o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Assim, passamos a estabelecer relações com alguns postulados encontrados na psicologia histórica e cultural de Vygotsky. Para isso, não podemos deixar de reconhecer que as condições nas quais esses autores desenvolveram seus pensamentos foram distintas, tanto do ponto de vista da área de conhecimento quanto do contexto social, histórico e cultural.

Suzuki atribui ao meio um papel fundamental para o desenvolvimento musical da criança. Segundo ele, nascemos com tendências naturais ao aprendizado, adaptando-se ao ambiente e adquirindo qualidades (SUZUKI, 1994). Da mesma forma, para Vygotsky, os fatores ambientais são essenciais ao desenvolvimento de nossas habilidades humanas. Ele afirma que “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 40). Atenção voluntária, percepção, memória e pensamento, nosso desenvolvimento psicológico superior, fundamental à prática musical, se estabelece, então, a partir de nossa imersão sociocultural.

As ações preconizadas por Suzuki e os conceitos levantados por Vygotsky, assumem, dessa forma, uma postura interacionista, pois consideram os reflexos do meio circundante em nossas estruturas psicológicas, de modo que a aprendizagem é tida como fruto do nosso contato com a engrenagem sociocultural e as relações estabelecidas com nossos semelhantes. As aulas coletivas presentes no método Suzuki, reforçam o valor dado às interações sociais como caminho para o desenvolvimento musical. Possibilitam que os alunos estabeleçam relações benéficas ao seu aprendizado. Nesse momento, eles observam, ouvem e imitam seus pares, aprendem e ensinam por meio da teia de conhecimentos que integram. Passam, então, a atuar juntos sobre suas zonas de desenvolvimento, fornecendo um ao outro o suporte àquilo que ainda se encontra em processo de aprendizagem.

A Prof.^a Violino relatou que algumas atividades só são concretizadas pela aluna quando ela toca em grupo. Principalmente quanto à utilização do arco e algumas células rítmicas, no qual ela afirmou estar dando uma atenção especial, “quando ela toca com o grupão faz tudo certinho” (PROF.^a VIOLINO).

Nessa ação coletiva, a imitação assume um papel relevante. Vygotsky (1998), não deixa de considerar que essa ação imitativa só ocorre a partir do desenvolvimento já concretizado e que é indicadora daquilo que a criança poderá, posteriormente, realizar sozinha. Nesse sentido, é a partir da repetição desses processos que Suzuki procura internalizar aquilo que a criança em um primeiro momento apenas imita.

O ensino progressivo apresentado pelo método Suzuki, também não deixa de considerar que o aluno se desenvolve a partir de seus conhecimentos já concretizados, daquilo que já se encontra em um nível de desenvolvimento efetivo. A Prof.^a Violino vem seguindo essa progressão da mesma forma como faz em seus processos com crianças com desenvolvimento típico. A principal diferença relatada por ela tem sido quanto ao tempo investido em cada atividade.

Nesse processo, a afetividade não se dissocia dos aspectos cognitivos. Em nossas observações, percebemos um respeito a essa afetividade através do reconhecimento do trabalho realizado pelo aluno e a aceitação de suas próprias falhas como um elemento propulsor do desenvolvimento. Para Vygotsky, nossas reações emocionais exercem influência substancial sobre o nosso comportamento e processos educativos (2004, p. 143). Sendo assim, o professor precisa regular aspectos de natureza elementar presentes no comportamento do aluno, levando-o a um estado emocional propício ao aprendizado. A motivação, presente nas ações do método Suzuki, observada durante todas as aulas, em que cada passo dado foi uma conquista comemorada, levou os alunos a quererem mais, de maneira que “todo conhecimento deve ser antecedido por uma inquietação de sede” (VYGOTSKY, 2004, p. 145). Tornamo-nos sedentos a partir das mediações que estabelecemos com o meio, influenciados afetivamente na direção daquilo que nos faz bem. As ações pedagógicas devem levar em conta que afetividade e cognição caminham juntas no processo de desenvolvimento humano.

Não podemos aqui confundir essa dimensão afetiva com ações de superproteção ou infantilização dos sujeitos devido às suas deficiências. Como

afirma Louro (2012, p. 43), mascarada de amor, cuidado ou carinho a superproteção torna-se uma forma condenável de se tratar a pessoa com deficiência.

Da mesma maneira, estabelecer uma relação infantilizada com essas pessoas leva-os a privação de experiências necessárias ao seu desenvolvimento. Supervalorizar suas conquistas e diminuir a dimensão de suas falhas pode deixar turvo o caminho para o aprendizado. É preciso que o aluno tenha a consciência daquilo que está conseguindo desenvolver e o que ainda não está bem desenvolvido. Os erros devem ser apontados, pois a aceitação das falhas cometidas pelo aluno como uma forma de atenuar sua situação de deficiência só trazem prejuízos ao seu aprendizado, por impossibilitar que o mesmo passe a reconhecer o erro cometido e tente superá-lo.

Muitas dessas posturas partem de afirmações do tipo - “ela tem 20 anos, mas com cabeça de 10, é como se fosse uma criança”. Esse posicionamento frente à pessoa com deficiência reflete uma concepção meramente quantitativa de seu funcionamento psicológico frente ao padrão estabelecido, diminuindo o valor da formação social de nossas estruturas cognitivas. O professor precisa estar atento a essas questões em sala de aula para que haja um equilíbrio entre o nível de desenvolvimento do aluno e sua idade cronológica. Em sua maioria, esses alunos reconhecem que não são mais crianças e esperam uma ação pedagógica compatível com suas idades.

Essa visão equivocada da pessoa com deficiência, junto à complexidade que envolve a prática musical, pode levar o professor a intervir junto ao aluno a partir de músicas infantis, por serem de fácil assimilação. Talvez um aluno adulto não se sinta motivado com canções como “Cai-cai balão” ou “Atirei o pau no gato”. O professor, então, deve procurar intervir na ZDP desse aluno considerando, também, a sua idade e deve realizar atividades que não reforcem as situações de infantilização que ele possa ter vivenciado ou estar vivenciando em outros espaços.

Nas aulas observadas, percebemos trabalhos desenvolvidos sobre músicas infantis, mas também por outras pertencentes ao repertório erudito ou popular. Inclusive, a primeira atividade desenvolvida no método Suzuki são variações sobre Brilha Brilha Estrelinha (Twinkle, Twinkle, Little Star Variations), mas precisamos considerar que o método foi desenvolvido para ser trabalhado com crianças pequenas, o professor pode, e deve adequar esse repertório à realidade do aluno.

No caso da Prof.^a Violino, percebemos um maior envolvimento com o método em questão, ela procurou seguir passo a passo as atividades e planejou os novos conteúdos a partir da progressão sugerida. Já a Prof.^a Cello, mesmo afirmando tomar como base o método Suzuki, admitiu trabalhar de forma mais livre, não se detendo na progressão dos volumes, mas norteando suas atividades de acordo com os princípios apresentados (envolvimento familiar, trabalho de tonalização, repetição e memorização, motivação e sociabilização).

O método Suzuki, embora bastante difundido, também tem recebido críticas sobre alguns aspectos. Mas, assim como a aplicação do método junto a alunos com deficiência deve assumir um contexto diferenciado também as suas críticas mais comuns devem ser vistas por outro ângulo.

O adiamento da leitura de partituras, por exemplo, sobretudo quando tratamos de crianças ou jovens que iniciam seu estudo tardiamente pode ser visto como um problema. Mas, consideramos que não nesse contexto encontrado na escola, em que os alunos podem apresentar dificuldades quanto à aquisição dos conceitos fundamentais à leitura musical, sendo o “tocar de ouvido” o caminho inicial que tem possibilitado o envolvimento com o instrumento. A imitação e repetição constante podem ser encaradas como uma forma de manutenção das práticas conservatoriais, sobretudo por se desenvolverem sobre um repertório erudito já consagrado, além de que se trabalhadas erroneamente podem levar ao adestramento ou mera repetição mecânica de movimentos. Mas, em se tratando dos alunos observados, a repetição e imitação ofereceram os caminhos para o aprendizado e desenvolvimento musical, tendo oferecido o apoio aos processos não maturados.

Existem controvérsias quanto à participação dos pais quando tratamos da educação musical de crianças maiores, adolescentes e jovens, mas no caso dos alunos observados suas especificidades demandam uma maior participação e estimulação nos processos de desenvolvimento, que ocorrem em um espaço de tempo diferenciado do tido como normal. Um outro ponto é que as aulas em grupo podem assumir um caráter competitivo, além do mais, ao envolver alunos com e sem deficiência, sendo preciso planejamento para que a intervenção não coloque em foco as dificuldades do aluno. Esse momento deve oferecer ao educando referências e apoio aos processos em fase de aprendizado, e foi o que observamos nas aulas em grupo realizadas pela Prof.^a Violino. Esse momento foi um encontro motivacional, que levou o aprendiz a querer superar etapas e não um encontro

desestimulante que colocou o aluno com deficiência em uma situação difícil, desconfortável diante de seus pares. Vimos que a Prof.^a Violino também fez desse momento uma ação inclusiva, pois suas aulas em grupo contemplam tanto os alunos da própria escola, quanto seus alunos de fora da escola.

4.5 Musicalização infantil

Decorreremos agora sobre as práticas da turma de musicalização. Lembramos que, ao contrário das aulas de instrumento, essas, são em grupos. Nesse caso, uma turma com três alunos pertencentes ao espectro autista com idades de quatro e cinco anos. De acordo com o Prof. Musicalização, essa modalidade de ensino oferecida busca desenvolver nos alunos esquemas de percepção e apreensão da linguagem musical e do universo sonoro como um todo, oportunizando ao aluno a experimentação dos conceitos musicais e sonoros a partir de suas vivências, não se detendo em aspectos teóricos ou no ensino técnico instrumental.

4.5.1 “O que acontece é ter aulas de música” - As aulas de musicalização

Os alunos chegam empolgados para a aula, tiram os sapatos e, juntos aos seus pais, sentam no chão, sobre uma área emborrachada que delimita o espaço em que a aula se desenvolve. Nesse momento, os pais ajudam a preparar a turma para o início das atividades. Não observamos em nenhum instante algum tipo de resistência por parte dos alunos em participar das aulas, que em sua maioria começam com uma melodia de apresentação cantada pelo professor e acompanhada pelos outros participantes com palmas e muita animação.

A melodia inicial mais frequente correspondeu à apresentação dos nomes dos alunos, em que cada um foi convidado a dizer seu nome em um determinado momento da atividade. Outras melodias infantis também foram trabalhadas e envolveram ludicamente os alunos com distintos aspectos sonoros e musicais. Fizeram rodas de cirandas, movimentaram-se pela sala de acordo com determinados sons e melodias e realizaram pequenas coreografias que trouxeram diferentes elementos presentes na atividade musical para um nível corporal.

A experimentação sonora com diferentes instrumentos foi constantemente oportunizada, foram utilizados nas aulas caxixís, tambores, xilofones, metalofones, triângulos, pandeiros, teclado, dentre outros. Nesses momentos, os alunos tanto experimentaram livremente diversos timbres e possibilidades sonoras, como partiram da orientação do professor, que procurou trabalhar ritmos, pulsação, altura, intensidade e outras características sonoras e musicais. Não observamos nenhum tipo de ação que fizesse o uso de elementos simbólicos visuais nas atividades, tudo partiu da vivência, da experimentação sonora e conscientização corporal.

É preciso considerar o contexto diferenciado em que a aula se desenvolve. A diversidade presente na turma exigiu do professor estratégias distintas para atingir seus objetivos junto a cada aluno. Ele se esforçou para que cada um conseguisse assimilar as atividades desenvolvidas, contando sempre com o apoio dos pais. Contudo, o fator tempo dificultou um trabalho mais direcionado. Nessa turma, como disse o professor, um dos alunos é “extremamente musical”, compreende com facilidade as atividades e toca pequenos trechos melódicos ao xilofone, outro repete a atividade após alguns dias de observação, mesmo que de forma fragmentada, já o terceiro apresenta maiores dificuldades e demonstra as características presentes no espectro autista de maneira mais acentuada, mesmo assim as atividades propostas aos três foram as mesmas, e todos, cada um ao seu tempo, conseguiram apresentar avanços, se envolvendo cada vez mais com o processo de musicalização.

Também observamos três situações distintas do uso da fala dentre os alunos. Um consegue fazer uso da linguagem oral, o outro fala poucas palavras e o terceiro, apresentando maiores dificuldades quanto a sua oralidade, não falou em nenhuma das observações, mas demonstrou compreender os diálogos estabelecidos. Nele, percebemos as maiores dificuldades para a realização das propostas sugeridas.

As aulas sempre se encerram com uma atividade de relaxamento, o professor deixa a sala à meia luz, todos deitam no chão e ouvem uma música de despedida, tocada pelo professor ou por algum aparelho eletrônico. Nesse momento, percebemos a maior interação, de forma direta, entre os alunos, pois todos fazem questão de se abraçar nesse instante final.

Ao contrário das turmas de instrumentos, a turma de musicalização observada não participou da atividade final do semestre, que corresponde à audição de encerramento do período letivo.

4.5.2 “Basicamente um jeito ativo de se ensinar música”

De acordo com o Prof. Musicalização, as bases que têm dado sustentação às suas aulas, nesse contexto de educação musical especial, são as mesmas sobre a qual desenvolve suas atividades em outros espaços.

Na maioria das vezes eu parto dos princípios usados em contextos de desenvolvimento típico. Uma aula normal para crianças com um desenvolvimento atípico. Basicamente um jeito ativo de se ensinar música. Tomo como base as contribuições de diferentes educadores (PROF. MUSICALIZAÇÃO).

Devemos considerar que o professor estava em fase de conclusão de sua licenciatura em educação musical. Sua formação acadêmica lhe deu a oportunidade de conhecer a obra de diferentes músicos educadores e de como esses processos de musicalização podem ser desenvolvidos em variados contextos. As diferentes propostas implementadas durante o século XX, no âmbito da educação musical, têm sido o ponto de partida de suas ações. “Eu não adoto apenas uma metodologia, é uma abordagem mista. Eu uso Dalcroze, Orff... não adoto uma proposta única, são as ideias presentes na primeira e segunda geração de métodos ativos” (PROF. MUSICALIZAÇÃO). Mas como será que as atividades realizadas vêm mantendo essa conexão? Que adaptações o professor tem achado pertinente para atingir seus objetivos?

As adaptações que eu tenho realizado são mínimas. Não considero nem como adaptações musicais. São adaptações no modo em que a aula se desenvolve. A mesma apreciação ativa que eu faço com as outras crianças, com desenvolvimento típico, eu faço aqui. As mesmas escalas, os mesmos toques nos instrumentos. Eu mudo basicamente é a estrutura da aula. Às vezes eu repito uma atividade três vezes, isso eu não faço em outro contexto (PROF. MUSICALIZAÇÃO).

Assim como relatado, não observamos em suas aulas nenhum tipo de adaptação em relação à estrutura musical das propostas implementadas, são

canções frequentemente presentes em turmas de musicalização infantil. Também não percebemos adaptações quanto à utilização dos instrumentos, mas a maioria das atividades precisaram ser trabalhadas durante um maior espaço de tempo, repetidas em todas as aulas observadas para que, pouco a pouco, atingissem os objetivos almejados.

Partindo do pressuposto que o professor deve conhecer seus alunos e procurar compreender a sua realidade social, familiar e biológica, em busca de informações diagnósticas que auxiliem no planejamento de suas aulas, devemos considerar que ao contrário do que acontece com as aulas individuais, de instrumentos, essa, por ser coletiva, exige um trabalho docente diferenciado. Não basta conhecer sobre as peculiaridades de cada um de seus alunos, é preciso levar em conta como essas diferenças irão se comportar juntas em sala de aula, de maneira que o professor possa desenvolver atividades significativas a todos.

Devemos salientar que o professor participou diretamente do processo de formação de suas turmas e procurou equilibrar aspectos relativos ao diagnóstico clínico e a faixa etária dos alunos. Contudo, conforme ressaltou, nem sempre esses dados iniciais, fornecidos durante a matrícula, garantem a formação de uma turma viável ao desenvolvimento de seu trabalho. É preciso considerar aspectos relativos ao processo de educação e desenvolvimento social dessas crianças. Essas informações surgem, geralmente, a partir do contato direto com os alunos, sendo, por vezes, necessário redirecioná-los a outras turmas. Esse processo de formação das classes requer um cuidado especial, pois não devemos tomar como modelo uma turma que aparente homogeneidade total em seu nível de desenvolvimento, ou composta por crianças que apresentem as mesmas deficiências. Dessa forma estaríamos privando os alunos de estabelecerem trocas significativas com as diferenças, propulsoras, também, de aprendizado e desenvolvimento. Nessa turma, a diversidade entre os alunos proporcionou diferentes níveis de participação e interação que também serviram como elemento propulsor do desenvolvimento. Presenciamos situações em que os alunos construíram o entendimento das atividades propostas, a partir da observação de seus colegas, procurando imitá-los.

Nesse processo de composição da classe consideremos, por exemplo, uma turma formada por alunos com síndrome de Down. Mesmo não fazendo generalizações, reconhecendo as diversidades existentes no âmbito de uma mesma deficiência, essa turma pode oferecer uma falsa impressão de ser mais “fácil” para o

desenvolvimento das atividades pedagógicas. Em geral são alunos mais calmos, que mantêm um bom nível de socialização e fazem um uso funcional dos processos comunicativos. Porém, há situações em que o aluno apresenta dificuldades em desenvolver atividades em grupo, como comportamentos agressivos ou casos que precisam de uma atenção ainda maior, sendo necessário, talvez, um atendimento individualizado. De acordo com o professor, as turmas com mais de três alunos tornam-se inviáveis, devido à necessidade de se estabelecer links próprios a cada um deles.

Sobre o seu contato inicial com essas turmas de musicalização, o professor recorda:

Lembro que no começo havia muitos alunos com Síndrome de Down. Era bem divertido e não tive muitas dificuldades para desenvolver as atividades. Depois começaram a se matricular muitos alunos autistas, essas turmas passaram a exigir mais de mim (PROF. MUSICALIZAÇÃO).

As dificuldades surgidas a partir do aumento do número de alunos pertencentes ao espectro autista em suas aulas parecem estar, sobretudo, relacionadas às dificuldades de socialização encontradas nessas pessoas. Essas crianças apresentam alterações significativas de comunicação, interação social e comportamental. O fato de o professor ter considerado que, no início, suas aulas eram divertidas, antes de seu trabalho mais intenso junto às crianças autistas, não deve nos levar a acreditar que junto a esses novos alunos também não sejam. Não foi o que observamos, a alegria esteve presente em todas as aulas. Certamente referiu-se aos processos pedagógicos exigidos por essa nova demanda.

Minha dificuldade maior é com os alunos autistas, que não falam, não esboçam nenhum tipo de reação. É difícil saber o que eles estão sentindo. Eles podem rir, ou gritar, por exemplo, por não conseguirem expressar aquilo que realmente estão sentindo. (PROF. MUSICALIZAÇÃO)

De acordo com o professor, nos primeiros anos da escola não havia alunos autistas matriculados, a maior incidência era de alunos com Síndrome de Down. Contudo, nos últimos anos esse quadro tem mudado e a escola passou a receber um número cada vez maior de alunos pertencentes ao espectro autista. Uma situação que tem exigido dos professores conhecimentos básicos sobre os principais

aspectos que uma criança dentro desse quadro poderá apresentar, tanto do ponto de vista clínico, como do de seu aprendizado.

Com o aumento do número de alunos autistas eu tive que procurar me informar. O TCC que venho fazendo envolve essas crianças, então acabo sabendo um pouco por conta desses estudos. Eu acho importante o professor saber que eles apresentam dificuldades de convivência. Talvez, uma atividade de pegar na mão do colega e fazer uma roda seja extremamente difícil para eles. Eles gostam da solidão, às vezes preferem se isolar. Se ele vai para o canto da sala, por exemplo, não quer dizer que ele não esteja atento ao que está acontecendo na aula. Nesses casos nem sempre o melhor a fazer é trazer ele de volta. Ele pode estar participando mesmo estando lá, no canto. Como as mães estão presentes, eu acabo aprendendo muito com elas sobre seus filhos, elas sabem se eles estão participando ou não, mesmo quando preferem se isolar do grupo. Acabo pegando essas 'manhas de mãe'. (PROF. MUSICALIZAÇÃO)

Quando pensamos no desenvolvimento e aprendizagem da criança com autismo, temos que considerar aspectos que influenciam diretamente em seu processo de ensino, uma vez que podem apresentar problemas de percepção, comunicação, alterações comportamentais e de socialização, além de um possível retardo mental. Dessa forma, condições relacionadas à tríade de dificuldades – comunicação, interação social e uso da imaginação – leva-os a ter um melhor relacionamento com o mundo concreto em detrimento às ideias abstratas. Devemos considerar que seus problemas de interação social não se resolvem pelo fato de estarem cercadas por outras pessoas, que não aprendem por meio da exploração ou observação voluntária. (TUCHMAN; RAPIN, 2009, ARAUJO; LOTUFO NETO, 2014). Devemos respeitar seus limites e as limitações impostas pelo próprio espaço a qual se inserem, compreendendo que os processos de desenvolvimento da criança autista são distintos, mesmo dentre aqueles que compartilham de um mesmo diagnóstico.

De acordo com o Prof. Musicalização, é fácil notar as diferenças entre os alunos da turma observada, “um nunca falou, um repete tudo e outro aparenta ser apenas hiperativo”. Cabe ressaltar, que a hiperatividade pode ser uma das características apresentadas por crianças autistas, assim como uma baixa atenção, agressividade ou condutas auto lesivas, por exemplo. Não observamos condutas agressivas entre o grupo, mas desatenção e hiperatividade foram constatadas. De forma colaborativa, os pais, juntamente com o professor, tentaram manter o foco dos

alunos nas atividades propostas. A própria diminuição dos estímulos visuais presentes na sala foram sugeridas pelos pais, que têm, também, mostrado ao professor as diferentes formas em que consideram que seus filhos estejam participando das atividades, mesmo que, à primeira vista, pareçam estar distantes. Como disse o professor, por vezes o aluno se distancia do grupo, mas a gente percebe que de alguma maneira ele está envolvido e chega uma hora em que ele demonstra isso.

Teve um aluno que nunca executava o instrumento direito, tocava e saía correndo. Não dava para a gente concluir que ele estava entendendo a proposta. Mas hoje, na última aula do semestre, ele pegou o coquinho e “tá-tá-tá-tá...” tocou a introdução da música inteira, de acordo com a atividade. Claro, saiu um pouco da pulsação, mas ele sequer tinha feito isso antes. A mãe dele olhou espantada e começou a chorar. Então, eu acho que a gente consegue sim, obter resultados e, às vezes, mesmo não parecendo, os alunos estão participando. (PROF. MUSICALIZAÇÃO)

Nessa atividade descrita, foram utilizados “coquinhos” e caxixis. O professor passou a trabalhar além de ritmo, pulsação, forma, organização espacial e temporal e utilização de timbres variados em uma mesma canção, trabalhando aspectos que envolvem a instrumentação da obra. Nesta ação, os alunos tentaram manter com os “coquinhos” uma pulsação, enquanto o professor cantava acompanhado ao violão. Na seção B, os alunos executavam os caxixis. Sobre essa atividade, o professor declara que, embora às vezes pareça que eles não estejam entendendo a ação proposta, chega um momento em que eles nos surpreendem.

O ambiente em que a aula se desenvolveu também merece atenção. As aulas ocorreram em uma sala ampla, com tapetes emborrachados coloridos que demarcavam a área em que as atividades foram realizadas. Poucos móveis, paredes brancas e a presença apenas dos materiais que seriam utilizados na aula, evitaram que os alunos desviassem a atenção para outros elementos e facilitou para que se concentrassem naquilo que o professor propôs. No começo das observações havia um relógio e o nome *musicalização* nas paredes, o professor optou por retirá-los, pois desviavam a atenção dos alunos. Pelo mesmo motivo, o material disponibilizado para as aulas ficam em outra sala, separados do espaço em que as atividades se desenvolvem. O professor procura manter na sala apenas os materiais necessários à estimulação que pretende desenvolver.

O início das aulas, assim como o observado nas outras modalidades, tem sido marcado por uma atividade de acolhimento ao aluno. Nesse caso, pelas especificidades encontradas, não se trata de uma conversa, de um momento de descontração em que o professor procura saber como foi o dia ou o final de semana dos participantes. É preciso considerar que a aula envolve três alunos com dificuldades de comunicação, assim como o tempo disponível para a realização das atividades (30min), e, como disse o professor, pelo fato de apenas um deles costumar falar. Sendo assim, esse momento configurou-se como uma atividade de apresentação, em que cada aluno foi convidado a falar seu nome. Acompanhado pelo violão, o professor cantou a canção de apresentação (Fig. 8).

Figura 8 - Canção de apresentação

co mo é? co mo é seu
 3
 no me? que ro con he cer vo
 5
 cê o seu no me é?
 7
 ALUNO RESPONDE
 9
 bons a mi gos
 va mos ser co mo

Fonte: do autor

Percebemos que no início houve uma baixa interatividade com a atividade proposta. Os alunos apenas observavam, não compreendiam que, no momento indicado, eles fariam o seu nome. Na maioria das vezes, esse papel foi assumido pelos pais. Mesmo o professor ciente de que um deles não era oralizado e que outro dificilmente falava, era uma atividade oportunizada a todos. Com o tempo eles compreenderam a atividade e passaram a entender o momento de interagir, mesmo

O professor disponibilizou o contato com diferentes instrumentos, o que possibilitou o conhecimento de timbres diversos. Nesse momento, ele sugeriu que realizassem improvisações enquanto ele tocava, cantava uma canção ou simplesmente marcava uma pulsação. Além disso, trabalhou com variações de andamento ou de intensidade sonora e despertou nos alunos a percepção de trechos lentos, moderados ou rápidos, assim como o controle de seus movimentos para a obtenção de sons fortes ou fracos, atuando sobre o tônus muscular, que também pode apresentar-se alterado nessas crianças.

Percebemos que o professor desenvolveu atividades em consonância com os métodos ativos de educação musical. Suas propostas buscaram uma experiência direta com os diferentes elementos que compõem a música por meio da experimentação, improvisação e apreciação de diferentes estilos. Poderíamos conectar as suas atividades, sobretudo, com as ideias de Dalcroze e Orff. Por sinal, em vários momentos, o professor fez referência a esses educadores quando se dirigiu aos métodos ativos de educação musical.

Como afirma Fonterrada (2008), partindo da natureza motriz do sentido rítmico, Dalcroze afasta-se de uma abordagem intelectual e a transforma em uma experiência corporal, desenvolvendo atividades de conscientização necessárias à conduta musical. Direcionados pela escuta, os alunos procuram se expressar por meio de movimentos, andam, correm, saltam, batem palmas. Assim, desenvolvem uma escuta ativa, sensibilizam sua capacidade motora e dão sentido rítmico e expressivo aos seus movimentos. Esses mesmo princípios (ritmo, movimento e improvisação) também estão presentes na abordagem de Orff. Em sua “música elementar”, Orff envolve fala, dança e movimento e atribui ao ritmo a base da educação musical na primeira infância.

Além disso, não podemos esquecer do instrumental Orff²⁶, que permite a criança experimentar e combinar diferentes timbres. A escola não conta com esse instrumental completo, apenas alguns instrumentos. No entanto, o professor procurou utilizá-los segundo os princípios apresentados por Carl Orff, mas adequando-os ao contexto de suas aulas.

²⁶ Uma série de instrumentos classificados de acordo com a sua construção e técnica de execução, direcionados à prática pedagógica. O instrumental é composto por flautas, instrumentos percussivos de afinação definida e de percussão de altura indeterminada, além de cordas friccionadas e dedilhadas e instrumentos diversos específicos a cada grupo.

Propostas de educação musical baseadas na conscientização rítmica e expressiva dos movimentos corporais merecem uma atenção diferenciada quando destinadas a pessoas com deficiência. Cabe ao professor se conscientizar de como determinadas condições biológicas podem afetar o sistema motor de seus alunos e até que ponto essas dificuldades apresentadas não estão relacionadas a um processo de desenvolvimento inadequadamente estabelecido. Dentre as características presentes no TEA estão diferentes déficits psicomotores (LARSON; MOSTOFSKY, 2009). O educador deve estar atento, afinal, essas condições influenciam diretamente a prática musical, uma vez que agrupamentos rítmicos envolvem padrões organizados de movimentos; utilizar um instrumento, como percutir um tambor com uma baqueta, é fazer uso de uma ferramenta para se produzir som; atividades como correr ou saltar, assim como a realização de movimentos que buscam expressar determinados elementos sonoros e musicais podem ser tarefas difíceis de serem executadas por essas pessoas, não só por suas relações com o nosso sistema motor, mas também pelo nível de abstração envolvido. O professor, consciente de como esses alunos estabelecem suas funções psicomotoras, poderá evitar erros que podem, além de não promover um ensino significativo, causar prejuízos ao aluno.

Durante as observações percebemos que algumas propostas exigiam do aluno o uso de suas capacidades imitativas. É preciso considerar que, no caso dos alunos da turma de musicalização, essa capacidade imitativa encontra barreiras que dificultam o desenvolvimento de gestos imitativos complexos.

Ainda assim, em muitos momentos, o professor fez uso desse recurso em suas aulas, levando-o a um confronto com esse aspecto biológico, que mesmo sendo uma característica comum ao espectro autista não temos como precisar o quanto ela está presente nos alunos envolvidos. Devemos reconhecer que esses aspectos apresentam-se de maneira singular a cada um deles. Outros fatores, além dos biológicos, exercem influência em como esses comprometimentos se apresentarão ao longo de suas vidas.

Tarefas que requerem respostas a comandos verbais, ou esperam do aluno uma reação imitativa, em que o professor espera uma resposta satisfatória a partir da observação de ações executadas em sala de aula, podem não ser bem sucedidas, mesmo que exemplificadas inúmeras vezes. Essa dificuldade em aprender por meio

da observação de seus pares pode ter sido a razão para que algumas atividades propostas não tenham se concretizado.

Em uma determinada atividade, o professor associou, a uma melodia, movimentos coreográficos que faziam correspondência entre as sete notas musicais e partes do corpo, de modo que o som mais grave correspondia a toques nos pés e o mais agudo levava ao alto da cabeça. Embora o professor tenha trabalhado durante as observações essa atividade, demonstrando esperar uma reação imitativa dos alunos, não observamos a concretização da proposta como sugerida. Os alunos apresentaram dificuldades em apreender a proposta a partir da imitação.

Mas precisamos considerar, que em algumas situações, o professor conseguiu atingir seus objetivos por meio da imitação e mostrou que é possível que o aluno estabeleça mecanismos que compensem seus déficits a partir de uma interação social adequada. Além do mais, mesmo consciente das limitações, a atividade pedagógica deve promover situações de enfrentamento dessas dificuldades.

Em sua maioria, as atividades sugeridas pelo professor são, a priori, executadas com a ajuda dos pais, que estimularam seus filhos a realizar determinados movimentos ou os auxiliam na execução dos mesmos. De fato, “com frequência, o único modo de ensinar habilidades motoras a uma criança autista mais nova é mover os seus membros de acordo com a ação desejada” (RICKS; WING, 1975 *apud* LARSON; MOSTOFSKY, 2009, p. 256). Esse apoio tem sido realizado não apenas pelos responsáveis presentes, mas também pelo professor, quando segura nas mãos dos alunos e os auxiliam a manusear uma baqueta ou os ajudam a realizar determinados movimentos rítmicos corporais.

A atividade musical requer uma ação cognitiva complexa, que aciona mecanismos de percepção, memória, atenção, pensamento e linguagem, leitura, escrita e cálculo. Em suma, nossas funções psicológicas superiores, que de acordo com Vygotsky (1997) não são biologicamente determinadas, mas frutos de nossas relações sociais. Sendo assim, não desconsideramos o fato de que esses alunos, tanto os pertencentes ao espectro do autismo ou os demais, com síndrome de Down e deficiência intelectual, apresentam comprometimentos biológicos que podem alterar a forma como se desenvolvem musicalmente. Porém, reconhecemos que é a partir do contato social, das trocas estabelecida com o meio que tornamos possível o desenvolvimento musical desses alunos. A própria configuração espacial da escola,

dentro de uma fundação cultural, tem favorecido trocas sociais que influenciam em seus processos de educação musical. A partir desse contato, impulsionados por suas próprias dificuldades, mecanismos de compensação podem ser despertados, favorecendo o processo de educação musical.

Os diferentes níveis de comprometimento que podem estar presentes em uma pessoa com autismo, não devem desmotivar o professor. Com objetivos bem definidos, reconhecendo as potencialidades que podem ser desenvolvidas, é possível atingir bons resultados em seu aprendizado musical. Como afirma Afonso (2013):

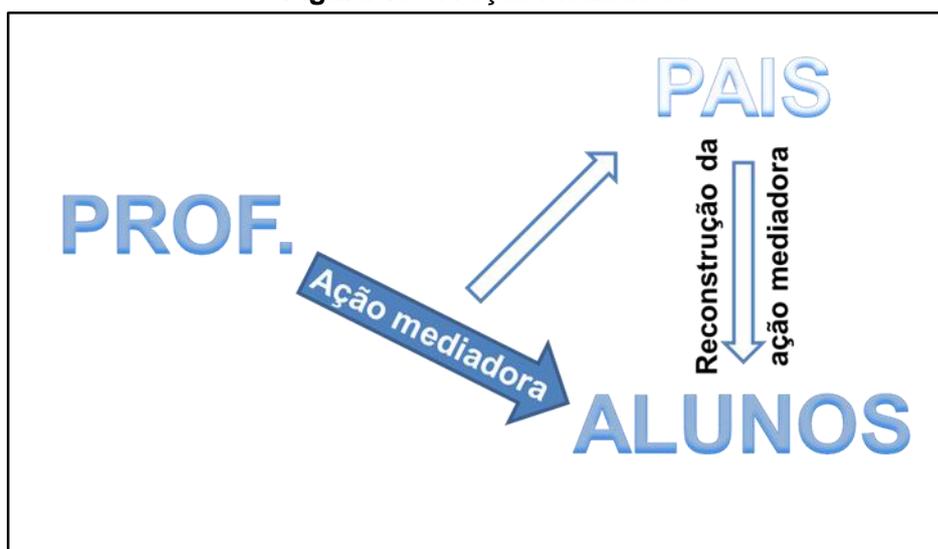
A música pode contribuir para diminuir estes comprometimentos no autista possibilitando o desenvolvimento de potenciais e reestabelecendo funções para que ele possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, em consequência uma melhor qualidade de vida. (AFONSO, 2013, p. 1396)

Mas, para que possamos contribuir com o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças, uma ação mediadora adequada a seus objetivos se faz necessária. No caso das aulas observadas, ressaltamos que naquelas modalidades em que as aulas são individuais, nas aulas de violino e violoncelo, a mediação ocorreu, sobretudo, entre professor e aluno. Já nas aulas de musicalização, essas relações ocorreram não apenas entre professor e aluno, mas também a partir das relações estabelecidas entre pais e alunos e entre os próprios alunos.

Tendemos a acreditar que os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com autismo, devam ocorrer de forma isolada, em aulas individuais. É preciso considerar o grau de comprometimento desses alunos. No entanto, privá-los de participar de aulas coletivas apenas reforçaria a baixa interação social que costumam apresentar. Sendo assim, a própria constituição da turma (pais, alunos e professor) fornece maiores possibilidades de interações sociais do que no caso de uma aula individual, em que estaríamos reforçando aspectos negativos desses alunos e contribuindo para um maior isolamento. Mesmo a turma sendo formada por crianças pertencentes a um mesmo quadro, encontramos dentro do espectro autista diferentes situações que conferem ao grupo uma diversidade e possibilita o aprendizado por meio de trocas significativas entre os participantes.

Se nas aulas de instrumento observadas as trocas ocorriam principalmente entre professor e aluno, no caso da musicalização a participação dos pais configura-se como mais uma possibilidade de mediação. Estabelece-se, então, uma rede colaborativa que orientada pelo professor objetiva a educação musical. Neste cenário, o professor direciona seu processo de mediação primeiramente aos alunos, mas o envolvimento dos pais na aula também faz deles receptores desse processo, e os impulsionam a uma nova dinâmica mediadora entre o professor e o aluno que se concretiza com a participação desses pais. Como disse o professor, esse contato com os pais possibilita conhecer “macetes de mães” que ajudam a estabelecer caminhos para a sua prática pedagógica. Consolida-se, então, um elo em que trocas sociais se estabelecem entre todos os participantes (Fig. 10).

Figura 10 - A ação mediadora.



Fonte: do autor

O professor afirmou o desejo não concretizado de introduzir elementos visuais que colaborassem para a obtenção de seus objetivos pedagógicos. “Eu acho que tenho usado poucos elementos visuais, eu sei que eles precisam de algo mais concreto para entender com mais facilidade o que quero passar” (PROF. MUSICALIZAÇÃO). No caso das aulas de instrumento observadas, os alunos alfabetizados possibilitaram a utilização da escrita no processo de construção do conhecimento. No caso da turma de musicalização, os alunos ainda não são alfabetizados e a mediação simbólica através da escrita, por exemplo, assume um novo contexto. É possível fazer o uso de formas alternativas, cores, formas

geométricas, jogos ou outros símbolos que podem servir de referências ao aluno e contribuir para a internalização do conhecimento. De fato, não observamos nenhuma intervenção que tenha feito o uso de artefatos visuais junto a esses alunos. Mas precisamos fazer uma ponderação, pois, justamente por apresentarem dificuldades em estabelecer relações com o conhecimento abstrato não significa que o professor deva deixar de lado a utilização desses elementos, passando a fazer uso exclusivamente de materiais e estratégias que atuem em um plano mais tangível, em um nível concreto. Privá-los de atividades psicológicas abstratas, por achar que não vão conseguir estabelecer essas relações, apenas reforçaria essa predisposição biológica e atenuaria as dificuldades em lidar com esse plano do conhecimento.

É justamente pelo fato dessas crianças não construírem sozinhas formas elaboradas de pensamentos abstratos que devemos incentivá-los nessa construção e trabalhar aquilo que se mostra como um déficit em seu desenvolvimento. Nesse processo, o concreto deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um apoio na construção do pensamento abstrato. (VYGOTSKY, 1998)

O professor também afirmou ter interesse de fazer uso de novas tecnologias eletrônicas ou computacionais em seus processos de ensino. Desejo não concretizado pela indisponibilidade desses materiais na escola. Os avanços tecnológicos na área da computação têm oportunizado novas possibilidades à intervenção pedagógica. Podem, inclusive, ser uma alternativa aos problemas de uso da linguagem por crianças pertencentes ao espectro autista através da Comunicação Suplementar Alternativa²⁷.

Esses recursos de comunicação alternativa podem oferecer uma possibilidade de comunicação temporária ou definitiva, servindo, inclusive, de base para o desenvolvimento da linguagem. Em muitos casos esses recursos são o único meio para que a criança se relacione socialmente. Eles podem ser de baixa tecnologia (pranchas de comunicação, fotografias, objetos reais, calendários, símbolos, listas, quadro de rotinas, placas de sinalização...), ou de alta tecnologia (computadores, dispositivos eletroeletrônicos, vozes sintetizadas ou gravadas). (LOURO, 2016, p. 117-131)

²⁷ Caracteriza-se pelo uso de ferramentas e estratégias para resolver problemas de comunicação de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento da linguagem oral, na produção de sentidos e na interação. Utiliza-se de símbolos, recursos, técnicas e estratégias sonoras, táteis ou visuais, em prol de favorecer o processo de comunicação. Reconhece que a comunicação possa ser realizada por vias que não sejam as da fala (um olhar, expressões faciais, gestos, toque, escrita, imagens, equipamentos com voz sintetizada..).

Certamente, o uso dessas tecnologias, em especial as computacionais, é um grande atrativo a qualquer criança, de maneira que é preciso planejamento para que sua utilização não se justifique apenas pela utilização em si dessas ferramentas, mas que seja um meio para que os canais de aprendizagem e desenvolvimento se estabeleçam.

Nesse sentido, os pais têm sugerido que, de alguma forma, as atividades realizadas pudessem ser disponibilizadas na internet para que houvesse uma continuidade do aprendizado, além do momento em sala de aula. Essa vontade, também é compartilhada pelo professor, que lamenta não dispor do tempo e recursos necessários para por essa ideia em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos na área da educação musical têm, nos últimos anos, se aproximado dos diferentes contextos em que essas práticas se estabelecem. Dentre esses, encontramos aqueles que envolvem pessoas com deficiência, que embora tenham recebido um aumento de interesse por parte dos pesquisadores, ainda aparecem dentre os temas com menor número de publicações. Mesmo de forma tímida, porém significativa, temos tido um aumento no interesse por esses estudos que envolvem as relações entre música e pessoas com deficiência. As práticas de ensino e aprendizagem musical dessas pessoas têm ocorrido em diferentes espaços de educação, seja de maneira intencional ou não, em espaços inclusivos ou voltados a esse público específico, em escolas especiais ou fundações de apoio à pessoa com deficiência. Sendo assim, diante dessa multiplicidade, a pesquisa que desenvolvemos procurou compreender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência em um espaço não formal de educação especial. Para isso, escolhemos como campo para a realização da pesquisa a Escola Especial de Música Juarez Johnson, na cidade de João Pessoa (PB). O caso estudado compreendeu três professores, cinco estudantes e seus responsáveis e contemplou aulas de instrumento e de musicalização junto a alunos com Síndrome de Down, deficiência intelectual e pertencentes ao espectro autista, portanto, oportunizando o contato com situações de ensino e aprendizagem específicas dentro desse contexto diferenciado de educação musical.

Em busca de responder nossa questão central, procuramos também analisar a proposta pedagógica desse espaço de educação, caracterizar as práticas individuais dos professores, seus perfis de formação profissional e entender como os participantes compreendem as ações desenvolvidas e o que esperam delas. Para isso, nos fundamentamos em conhecimentos que nos ajudaram a compreender o lugar que as pessoas com deficiência têm assumido na sociedade ao longo da história, quem são essas pessoas e como participam dos processos de ensino. Procuramos também compreender as características gerais presentes nas deficiências que compõe o caso, trazendo aspectos históricos e relativos ao seu desenvolvimento.

Para nos ajudar a entender como os processos de aprendizado e desenvolvimento humano se estabelecem, recorreremos a Psicologia Sócio-histórica,

as relações do funcionamento psicológico com os aspectos sociais, históricos e culturais por ela apresentada nos fez perceber como o ambiente em que a escola especial desenvolve suas ações tem influenciado em seus processos de ensino e aprendizagem musical, em como os fatores relacionados à ambiência podem ser determinantes ao desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nessa esteira, mesmo a escola se configurando como uma escola especial, o diálogo que tem mantido com outros espaços e a realização de atividades junto a alunos de outras instituições de ensino, não deixou de aproximá-la de ações que promovem a inclusão social de seus alunos. Nesse contexto, observamos o desenvolvimento de uma relação social favorável à aprendizagem musical.

Considerando que os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento musical podem ocorrer em diferentes espaços, os esclarecimentos acerca dos múltiplos espaços de educação, assim como das garantias legais que conferem às pessoas com deficiência o direito de participarem desses espaços foram pertinentes. Da mesma forma, a compreensão dos diferentes modelos de garantia desses direitos, que tem procurado ao longo dos anos educar, integrar e incluir essas pessoas na sociedade, nos ajudou a entender as interações estabelecidas.

Procuramos, ainda, delimitar as ações da educação musical especial. Mostramos a proximidade que mantém com outras áreas e especificamos os seus objetivos. Tornou-se claro que o espaço em que desenvolvemos a pesquisa e as ações dos professores observados destinam-se à obtenção de ganhos pedagógicos musicais, ao desenvolvimento e envolvimento com aspectos do fazer musical.

Quando pensamos no envolvimento da pessoa com deficiência com a música, tendemos a construir essa relação a partir de atividades de reabilitação ou promoção do bem estar físico, mental ou social, afastando-se de objetivos pedagógico musicais. Essa inclinação, que pode levar a uma relação mais terapêutica que educacional, não deixa de ser fruto de ideias historicamente construídas que atribuem à pessoa com deficiência uma generalização de suas dificuldades, associado a um entendimento da prática musical ainda atrelado aos modelos conservatoriais de formação de intérpretes.

Constatamos que as razões que levaram essas pessoas a procurarem uma atividade musical junto a esse espaço de educação musical especial se confundem quanto aos seus objetivos. As motivações apresentadas contemplaram tanto a prática pedagógica quanto a terapêutica. Não podemos deixar de considerar que

mesmo nos envolvendo com a música em uma relação de ensino e aprendizagem, acionamos uma multiplicidade de estruturas físicas, cognitivas e sociais que influenciam em nosso bem estar e auxiliam o nosso desenvolvimento por completo. Essa capacidade de mobilização de estruturas diversas, de aspectos inerentes ao próprio fazer musical e das consequências que essa interação com a música pode trazer, levou os participantes a apresentarem motivações que se enquadram em uma área de sobreposição entre atividades distintas: a educação musical e a musicoterapia. Nesse cenário, os professores reconheceram seus objetivos musicais e não desconsideraram ganhos terapêuticos. Os pais buscaram esses ganhos terapêuticos, mas não deixaram de reconhecer a aprendizagem musical.

As práticas da educação musical especial desenvolvem-se de forma articulada com outras áreas do conhecimento. Nessa relação, o que precisa estar claro é que mesmo havendo esse diálogo estamos envolvendo objetivos distintos. Esse equilíbrio, entre áreas específicas, mas tão próximas, se dá sempre a partir do aluno e não podemos esquecer que as práticas que se desenvolvem no espaço pesquisado estão voltadas à educação musical, de maneira que os professores mantiveram o foco no desenvolvimento musical dos educandos. Dessa forma, o peso maior (nessa balança cujo eixo central foi o aluno) esteve concentrado em seus aspectos pedagógicos e não descaracterizou os objetivos específicos propostos pela escola.

Para que esse diálogo entre práticas distintas se estabeleça corretamente é indispensável uma qualificação profissional adequada. Mesmo os professores tendo uma formação pedagógica específica à educação musical, a licenciatura em música, em que se espera uma qualificação para o exercício profissional em diferentes contextos, respeitando a pluralidade e a diversidade encontrada em sala de aula, seus relatos indicaram que há uma necessidade de um trabalho mais direcionado por parte das universidades para quem deseja atuar junto às pessoas com deficiência. Suas experiências pedagógicas é que têm mostrado os caminhos adequados para uma intervenção que promova um aprendizado musical significativa.

Não podemos deixar de considerar que a formação que receberam lhes preparou para que pudessem a partir de suas práticas encontrarem as soluções adequadas para esse contexto diferenciado. Todavia, reconhecemos que os cursos de formação de professores devem investir em uma qualificação que considere a

presença de pessoas com deficiência em sala de aula, assim como o valor do aprendizado oriundo da experiência docente na formação dos professores.

A presença de alunos com NEE em sala de aula tem se tornado cada vez mais frequente e resulta dos atuais ideais inclusivos que estão direcionados a todos os aspectos da sociedade, a todos os espaços de educação. No entanto, pessoas com deficiência ainda enfrentam dificuldades dentro ou fora desses espaços. Foi o que pudemos constatar a partir dos relatos de pais e professores, que parecem optar por um ensino especial como forma de se resguardarem de situações de despreparo vivenciadas em suas experiências inclusivas.

Destarte, os espaços de educação especial continuam sendo uma opção para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, que nesse caso refere-se ao musical. Entretanto, é preciso que esses espaços se reinventem diante dos novos modelos de atuação junto às pessoas com deficiência. Não podemos concebê-los como os modelos de outrora. Devemos considerar esse momento como sendo de transição para uma sociedade inclusiva, não deixando de lado outras formas de intervenção.

Os professores participantes deste estudo alegaram não fazer uso de uma metodologia específica ao ensino da música para pessoas com deficiência. Relacionam as suas práticas ao que foi preconizado pelos educadores dos chamados métodos ativos. Essas abordagens em educação musical se opuseram às antigas práticas de ensino da música que colocavam em primeiro plano o desenvolvimento técnico instrumental, a reprodução de um repertório já consagrado e a concepção de talento musical, reservando a prática musical àqueles que detinham o dom. Dessa maneira, muitas pessoas eram consideradas inaptas ao desenvolvimento musical. Os métodos citados pelos professores propõem que todos possam desenvolver suas habilidades musicais a partir de estratégias adequadas. Essas novas (já não são tão novas) abordagens se distanciam de procedimentos técnicos ou teóricos e sinalizam para um ensino que parte da própria experiência musical. O envolvimento dos professores com esses métodos ocorreram através das ideias de Suzuki, Dalcroze e Orff, conforme seus próprios relatos. Contudo, não significou que suas ações se limitaram a esses educadores, que têm servido como uma base às propostas que implementaram em sala de aula.

Nas aulas de violino e violoncelo, a prática instrumental partiu do “tocar de ouvido”, todo o conteúdo foi passado oralmente. Durante seus processos foram

utilizadas diferentes estratégias de mediação. A partir da audição, observação e imitação as atividades propostas foram interiorizadas pelos alunos por meio da repetição para que fossem memorizadas. Esse processo de memorização mostrou-se como fundamental nessa prática desvinculada dos apoios que uma partitura pode fornecer. Ainda que as professoras tenham feito uso de uma escrita alternativa, aproveitando as habilidades de escrita e leitura dos alunos, as atividades caminharam para que fossem executadas de memória. Os recursos gráficos foram utilizados como um apoio durante o processo de internalização, não estiveram necessariamente presentes em todas as ações que se estabeleceram.

Esse trabalho de memorização não deixou de confrontar com um dos aspectos clínicos presentes nos alunos, suas alterações em nível de memória. Entretanto, as experiências que observamos têm mostrado que através de uma intervenção adequada os alunos conseguiram fazer uso dessa capacidade cognitiva nos processos de aprendizagem de suas atividades. Vale ressaltar que as suas condições biológicas fazem com que o uso dessa função cognitiva encontre-se limitada e a obtenção do sucesso de uso dessa habilidade dependeu de um objetivo pedagógico adequado às especificidades encontradas.

As professoras têm adotado um ensino progressivo e respeitado os níveis de desenvolvimento de seus alunos para o planejamento dos conteúdos aplicados. Percebemos que o período de intervenção para que a aprendizagem se estabelecesse, de permanência na zona de desenvolvimento proximal, tem sido maior do que o habitual. Contudo, inferimos que esse tempo maior não ocorreu por apresentarem (as pessoas com deficiência) caminhos mais longos, e sim, pela necessidade de transcorrer os percursos da aprendizagem de forma mais lenta, procurando estratégias adequadas para que cada passo dado deixe sua marca rumo ao desenvolvimento.

Nas aulas de musicalização, observamos um envolvimento direto dos alunos com a ação musical. O professor desenvolveu suas intervenções por meio de uma apreciação ativa, experimentação de instrumentos diversos, conscientização rítmica corporal, coreografias associadas à músicas infantis e expressão de ideias sonoras e musicais por meio de gestos e movimentos. Nessa turma, a participação dos pais mostrou-se como fundamental, tanto para ajudar o professor a manter os alunos focados, como para fornecer ao profissional informações sobre o funcionamento psicológico dos próprios alunos, tendo o professor aprendido com a presença dos

pais, maneiras de lidar com as singularidades presentes na turma. Importante frisar que o professor não esperou que partissem dos pais as soluções de seus processos pedagógicos. Para isso, ele tem recorrido aos diferentes aprendizados oriundos de sua formação profissional, ao conhecimento das características gerais presentes nas deficiências de seus alunos, e, principalmente, a sua experiência docente.

Quando nos propomos ao ensino musical de pessoas que apresentam alguma NEE, não podemos deixar de considerar que, a partir das especificidades envolvidas, são necessárias adequações para que o processo se estabeleça. Essas adaptações vão desde seus objetivos e conteúdos aos métodos e materiais utilizados, envolvendo também arranjos musicais, adaptação técnico-musical, movimentos compensatórios, alterações musicais, objetivos e conteúdos, métodos ou materiais, conforme vimos em Louro (2006; 2013).

Nas aulas observadas, esse processo teve início nos próprios objetivos propostos, quando a Prof.^a Cello, por exemplo, afirmou que a principal mudança estaria nela mesma, não no aluno, levando-a a considerar o que a música representaria na vida dele. Esse olhar, de ressignificação da prática musical, não deixou de representar a semente plantada para que novos ajustes possibilitassem que o aprendizado se estabelecesse. Mas esses processos envolvem, também, um ambiente propício ao aprendizado, como fez o Prof. Musicalização ao adequar sua sala ao público em questão ou a Prof.^a Violino ao incentivar a participação dos pais no aprendizado do instrumento.

As adequações atingiram de diferentes maneiras outros elementos. Mesmo considerando que suas adaptações são mínimas, que não interferem na estrutura musical trabalhada, mas no modo como desenvolvem suas aulas, os professores reconheceram a necessidade de modificar seus processos, principalmente quanto ao momento de prosseguir, de reconhecer que foi possível chegar a um ponto e, a partir daí, traçar um novo caminho a seguir.

Em seus objetivos e conteúdos, percebemos um reconhecimento do envolvimento com outras áreas do conhecimento que ampliam a relação música/pessoa com deficiência. Seus conteúdos partiram das potencialidades apresentadas e se adequaram às dificuldades dos alunos, mas se relacionaram a conteúdos habitualmente observados em outros contextos. Os professores afirmaram ter como base os educadores dos métodos ativos em educação musical e procuraram adequar essas propostas à realidade dos alunos por meio de estratégias

de mediação específicas a cada um deles e a cada conteúdo trabalhado. Os arranjos e alterações implementadas nas aulas de instrumentos foram sutis, não alteraram substancialmente o conteúdo musical, mas se adequaram a cada aluno em resposta a suas dificuldades e facilidades. Mostraram-se mais como sendo uma “tolerância” em relação à compreensão musical e aos aspectos motores. Realizaram transposições, omissões de algumas notas e pequenas alterações rítmicas. Nas aulas de instrumento, mesmo procurando introduzir a técnica instrumental, as professoras respeitaram as dificuldades encontradas pelos alunos. Admitiram, então, posturas e formas de conduzir o instrumento que não seriam aceitas em modelos mais fechados de ensino, apegados às tradições conservatoriais. Nesse processo não observamos utilização de movimentos e partes do corpo fora do habitual.

Em suas ações, os professores passaram a envolver de diferentes maneiras o canto, o movimento, a vivência e a experiência musical, a expressividade, a criatividade, o desenvolvimento auditivo e afetivo, a aproximação com outras linguagens artísticas e a não priorização de habilidades de leitura ou escrita musical. As propostas metodológicas mencionadas, e tomadas como base nos processos observados, abriram caminhos para uma nova pedagogia musical, que deslocou sua ênfase para o educando. No entanto, as práticas da educação musical precisam levar em conta, também, os passos dados pelos compositores da segunda metade do século XX, que ampliaram as possibilidades de exploração sonora e suas técnicas composicionais, nos direcionando a um novo posicionamento estético diante do fazer musical que ampliaram as próprias possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, percebemos que não houve uma aproximação das ações estabelecidas com esses conceitos, de maneira que, mesmo partindo de uma abordagem mais atual, os professores não deixaram de almejar aspectos relacionados a uma estética musical tradicional. A própria metodologia Suzuki visa à aquisição de habilidades técnicas instrumentais desenvolvidas sobre um repertório já consagrado da música ocidental. Não vimos ações que se aproximassem das concepções musicais contemporâneas, da vanguarda musical da segunda metade do século XX. Consideramos que essa aproximação seria benéfica ao ensino musical de pessoas com deficiência, pois oferece uma nova postura diante do fenômeno sonoro que amplia a possibilidade de envolvimento com a música.

Logo, concluímos que os processos de ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência nesse espaço não formal de educação especial, desenvolveram-se a partir do diálogo entre as propostas de educação musical surgidas durante o século XX, especificamente as pertencentes à primeira geração de métodos ativos, e uma abordagem junto à pessoa com deficiência que partiu de suas potencialidades; que os professores consideraram o contexto em que as aulas se desenvolvem e as características de seus alunos no direcionamento de suas ações, que foram realizadas em um ambiente propício ao aprendizado tendo levado a concretização dos objetivos da escola, dos professores, pais e alunos.

Nesse processo, podemos ver que, assim como o tratamento dado à pessoa com deficiência reflete de forma contextualizada o próprio entendimento das deficiências pela sociedade, as práticas da educação musical também estão atreladas aos valores socioculturais vigentes. Sendo assim, uma nova concepção do tratamento dado a essas pessoas, que passe a encará-las a partir de suas potencialidades e não de seus déficits, juntamente com uma prática pedagógica musical que amplie o nosso envolvimento com o fazer musical para além da aquisição de habilidades técnicas instrumentais e a capacidade de compreensão de seus aspectos teóricos, ampliam essas possibilidades de envolvimento. Dessa forma, essas ações deixam de ocorrer apenas pelo viés terapêutico e passam a considerar também uma relação artística e cultural com a linguagem musical. Muito mais do que utilizarmos esse envolvimento com a música como um processo de inclusão social da pessoa com deficiência, a educação musical especial procura incluir a música nas vidas dessas pessoas como um processo global de desenvolvimento.

A partir desta pesquisa, esperamos ter contribuído com o assunto em questão, a educação musical de pessoas com deficiência, a educação musical especial realizada em um espaço não formal, mostrando à sociedade que a partir de uma intervenção adequada podemos promover um envolvimento dessas pessoas com a música em todos os seus aspectos, sejam artísticos, pedagógicos ou voltados ao bem estar pessoal e social. Esperamos, ainda, que o estudo seja motivador aos que querem atuar nesse contexto diferenciado e que sirva como uma semente plantada àqueles que nunca pensaram nessa possibilidade de atuação profissional. Assim como nós, professores participantes desse espaço de educação, que não planejamos esse envolvimento durante o nosso percurso de formação profissional,

mas que temos nos aproximado cada vez mais de seus processos, buscando conhecimentos que auxiliem em nossas ações pedagógicas, descobrindo seus sabores e dissabores, exercitando o respeito ao próximo, o reconhecimento da diversidade humana e o entendimento de que a música é uma linguagem acessível a todos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir um nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (Orgs.). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Edições Afrontamento, 1992.
- AFONSO, L. M. Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 21., 2013. Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: 2013, p. 1396- 1405.
- ALVIN, J. **Musicoterapia**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1967.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial; 1995. 205 p.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva** : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2017.
- ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. **Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, v. 2, p. 18-29, 2002.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio .2002. 10ª edição. (tradução Magda F. Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.
- ASSUMPCAO, J.R.; FRANCISCO, B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 22, supl. 2, p. 37-39, 2000.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELEI, A. R.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, N. E. ; MATSUMOTO, P. H. V. R. **Cadernos de Educação**, v. 30, p. 187-1999, 2008.

BENENZON, R. O.; WAGNER, G.; GAINZA, V. H. **La Nueva Musicoterapia**. Buenos Aires: Lumen, 1998.

BISSOTO, Maria Luísa. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciência Cognitiva**, v. 4, p. 80-88, 2005.

BORBA, J. P. S. **Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência**: o que o ministério público tem a ver com isto?

Disponível em:

<http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/dignidade_da_pessoa_com_deficiencia_e_o_mp.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

BOSA, C. (2002). Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações. BAPTISTA C. R; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed. p. 21-39.

BRANDENBURG, L. E. LÜCKMEIER, C. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. In: Congresso Estadual De Teologia, 2013, São Leopoldo. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**, 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 56 p.

_____. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital, Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 164 p. Disponível em: <<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 20 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as

Pessoas Portadores de Deficiência. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 04 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 06 out. 2017.

_____. **Lei nº 11.769/2008.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 09 out. 2017.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no

10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>. Acesso: 06 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de novembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 04 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação, Razões, Princípios e Programas** de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille. Disponível em:

< <http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>>
Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 948/2007, de 07 de janeiro de 2008.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>
Acesso em: 07 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004.** Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Disponível em:
< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 06 out. 2017.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRUSCIA, K. **Definindo a Musicoterapia.** 2º ed. Trad. Mariza Velloso Fernandez Conde. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. 309 p.

_____. **Musicoterapia: métodos y prácticas.** Tradução de Florencia Podestá. Cidade do México: Editora Pax México, 2007. 242 p.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993. In Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Revista Integração, Nº. 23/2001

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 2000. 160 p.

CARLO, M. M. R. P. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial.** São Paulo: Plexus 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTRO, A. S. A.; PIMENTEL, S.C. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F. (orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador.

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Resolução n. 44/25 .1989. Disponível em:
< https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

Cúpula Mundial de Educação. Declaração de Dakar: **Educação para Todos.** Dakar, Senegal, 2000. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DAINÊZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vygotsky com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832592015>>. Acesso em: 12 set. 2017.

DE BRITO, T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001. 185 p.

Declaração dos direitos do homem e do cidadão. França, 26 de agosto de 1789. In: FERREIRA, F.; MANOEL, G. (Orgs.). **Liberdades Públicas**. São Paulo: Saraiva, 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-a-criacao-da-Sociedade-das-Nacoes-ate-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 08 out. 2017.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Conferência de Jomtien**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

EDLER CARVALHO, R. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, n. 26, 2005.

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. **Revista da ABEM**, v. 14, n. 15, p. 11-26, 2006.

_____. 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. 8, n. 5, p. 45-57, 2000.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 95-111, mar. 2007.

FINNEGAN, R. **The hidden musicians: making-music in a english town**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREIRE, V. B.; CAVAZOTTI, A. **Pesquisa em Música: Novas abordagens**. Belo Horizonte: Editora da Escola de Música da UFMG, 2007.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GLAT, R. Inclusão total: Mais uma utopia? **Revista Integração**, n.º 20, p. 27-28, 1998.

_____. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, 210 p.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 4, n. 50, 2006.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

JOLY, I. Z. L. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

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

KOLL, M. O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

KRUEGER, Joel W. **Doing things with music**. Phenomenology and the Cognitive Sciences 10.1, 2010. p. 1-22.

LARSON; M. 2009. Déficits motores no Autismo. IN: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 249-266.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999. 208 p.

LIMA, F. J. Ética e Inclusão: o estatus da diferença. In: MARTINS, L. A. R. [Orgs.]. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis: ed. Vozes, 2006, p. 54-66.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2006. 211 p.

LOIZOS, P. Video, filmes e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 606 p.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2003. 101 p.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos**. 2004. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

LOURO, V. S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. Do Autor, 2006.

_____. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012. 296 p.

_____. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, H. L.; ZILLE, J. A. B. (Orgs.). **Música e Educação**, v. 2. Barbacena: UdUEMG, 2015, p. 33-49.

_____. **Educação musical e musicoterapia frente à pessoa com deficiência**. s/d. Disponível em: <<http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/educacao-musical-e-musicoterapia.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Música e inclusão: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Som, 2016. 315 p.

_____. **Educação Musical e deficiência: quebrando os preconceitos**. Disponível em: <http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

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

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MANTOAN, M. T. E. (2002). Dissertação. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

_____. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. In: LEPED, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 27, p. 149-158, 1991.

MARANHÃO, R. O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

MARTINS, E. T. L. A. Música na escola: ensaios pedagógicos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, n.7, 2014.

MARTINS, R. **Educação Musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 1985.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTA, M. J. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer-Revista de educação**, v. 2, n. 2, 2016.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MRECH, L. M. O que é educação Inclusiva? In: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Revista Integração**, n. 20, 1988.

ODOM, S.; DIAMOND, K. Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 13, n. 1, p. 3-25, 1998.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. Anais... Londrina: 2000. p. 15-34.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista brasileira de educação especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, v. 24, p. 251-272, 2006.

ONU. Assembleia geral das nações unidas. **Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos**, 1965. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança-e-Jovem/declaracao-sobre-a-promocao-entre-a-juventude-dos-ideais-de-paz-respeito-mutuo-e-compreensao-entre-os-povos-1965.html>>. Acesso em: 08 out. 2017.

ONU. Resolução nº48/96. **Normas sobre Equiparação de Oportunidades para pessoas com Deficiência**. 1993. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#normas1>. Acesso em: 18 set. 2017.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2016.

PEDERIVA, P. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília faculdade de educação programa de pós-graduação em educação, Brasília, 2009.

PENA, M. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1990

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. **Musica(s) e seu ensino**. 2ed. Ver e ampliar. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PICCOLO, G. M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. **InterMeio**, v.15, n.30, p.71-83, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.15-34.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down**: Guia para pais e educadores. 12. ed. Trad. Lúcia Helena Reily. Campinas: Papyrus, 2007.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. . O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical contemporânea. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**, 19., 2009, Curitiba. *Anais ...* Curitiba: 2009, p. 74-76.

READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001.

REGO, T. C. V. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio e Janeiro: Vozes, 1995.

ROMANELLI, G. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 1-18, 2013.

SANTOS, C. E. As práticas em educação musical especial: possíveis contribuições da musicoterapia. In: **ENCONTRO ANUAL DA ABEM, CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA**, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...Campo Grande*: 2007. Disponível em: <<http://meloteca.com/musicoterapia2014/as-praticas-em-educacao-musical-especial.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SANTOS, C. P. Educação musical nos contextos não formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**, 17., 2007, São Paulo. *Anais... São Paulo*: 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CPSantos.pdf>. Acesso: em 10 mai. 2017.

SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. in: **ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 10., 2001, Uberlândia. *Anais... Uberlândia*: 2001, p. 41-66.

SASSAKI, R. K. **Declaração de Manágua**. 1993. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Managua.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Integração e inclusão: do que estamos falando? **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 39, p. 45-47. 1998.

_____. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-terezamantooan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SAVIANI, D. A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**, v. 5, n. 9, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005. 160 p.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999. 324 p.

SEVERO, R. F.; JOLY, I. Z. L.; ROSE, T. M. S. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da Abem**, n. 36, v. 24, 2016.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <<https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->> Acesso em: 05 jul. 2017.

SOUZA, J. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. In: **SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO**, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: 2000, p. 137-146.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: **ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001a, p. 85-92.

_____. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: **ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: 2001b, p. 38-44.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Trad. Karla Reis. Porto Alegre/RS: Penso/Artemed, 2011.

SUZUKI, S. **Educação é amor**. 2.ed. Santa Maria: Palotti, 1994.

TOMÁS, L. **A pesquisa acadêmica na área de Música: um estado da arte (1988-2013)**. Série Pesquisa em Música no Brasil, v. 4, 2015.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial**. Revista UFSC, v. 162, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

UNICEF. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

UNICEF. **Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas**, 1971. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 17 set.2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1959. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão Escolar da Criança com Down**. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V - Fundamentos de defectología**. Visor Dis. Madrid, 1997.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vygotsky, L. Luria, A. Leontiev, A. N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2011, v. 37, n. 4, p. 861-870, disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2017

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993. 276 p.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n.13, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 248 p.

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Dados de identificação**

Título da pesquisa:

Pesquisador Responsável:

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:

Telefones para contato:

Nome do voluntário:

Idade: anos. R.G.

Responsável legal (quando necessário):

R.G. Responsável legal:

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa:

 de responsabilidade do pesquisador:

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa trata da educação musical da pessoa com deficiência, a educação musical especial, sendo realizada pelo pesquisador Leonnardo Limongi de Souza, aluno do programa de pós graduação em música da Universidade federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida. Por meio deste trabalho buscaremos compreender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical da pessoa com deficiência na Escola Especial de Música Juarez Johnson bem como analisar a proposta pedagógica, caracterizar as práticas estabelecidas e identificar o perfil dos professores e daqueles que frequentam a escola. Fazendo o uso de observações, entrevistas, questionários, registros em áudio e imagens bem como a análises de documentos, tentaremos compreender as práticas realizadas na escola, contribuindo com suas ações. Deixamos claro que sua participação é voluntária e que não há a obrigatoriedade de permanência podendo este consentimento ser retirado a qualquer momento, sim

assim o desejar. Garantimos o sigilo das informações e a total privacidade dos sujeitos envolvidos. Havendo a possibilidade da divulgação de imagens sua autorização será solicitada. O pesquisador estará a sua disposição para maiores esclarecimentos, caso ache necessário. Informamos que esta pesquisa não traz riscos à saúde nem prejuízos sociais aos envolvidos. A sua participação é de grande importância para nós, solicitamos sua colaboração na construção desse conhecimento e sua autorização para que os resultados sejam compartilhados com a comunidade acadêmica e demais interessados.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para a participação da pesquisa e compartilhamento de seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do participante da pesquisa ou seu responsável legal

Assinatura da testemunha

Assinatura do pesquisador

João Pessoa, ____ de _____ 2016

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____,
RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Leonnardo Limongi de Souza, sob a orientação da professora Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida do da pesquisa intitulada “(_____)” a realizar os registros que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a sua utilização para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Assinatura do participante da pesquisa ou seu responsável legal

Pesquisador responsável pela pesquisa

João Pessoa, ____ de _____ 2016

APÊNDICE C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____,
 RG _____, responsável legal por _____
 _____, RG _____,
 depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de sua imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Leonnardo Limongi de Souza, sob a orientação da professora Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, da pesquisa _____ intitulada _____ (_____) a realizar os registros que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a sua utilização para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Assinatura do participante da pesquisa ou seu responsável legal

Pesquisador responsável pela pesquisa

João Pessoa, ____ de _____ 2016

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Aos professores:

- 1- A quanto tempo você atua junto à escola?**
- 2- Conte-me um pouco sobre em que consiste o seu trabalho?**
- 3- Você saberia diferenciar uma escola inclusiva de uma escola especial?**
- 4- Por que as pessoas optam pelo trabalho desenvolvido nesta escola?**
- 5- O que você entende por deficiência?**
- 6- Em que consiste, para você, o ensino de música para pessoas com deficiência?**
- 7- Que aspectos você considera importante para o planejamento de aulas para o aluno com deficiência?**
- 8- Durante este percurso (de profissionalização) você acha que foi orientada em como trabalhar com a pessoa com deficiência?**
- 9- Você já lecionou a outras pessoas com deficiência?**
- 10- Como ocorreu o primeiro contato com o aluno?**
- 11- Que dificuldades você pôde observar em seu aluno decorrentes de sua deficiência?**
- 12- O que você sabe sobre a deficiência do aluno em questão?**
- 13- Que aspectos, além das relacionadas com o universo da deficiência que o aluno possui, favorecem ou dificultam o seu aprendizado?**
- 14- Como você descreveria as potencialidades deste aluno?**
- 15- O aluno demonstra interesse ou não pela proposta de ensino oferecida na escola?**
- 16- A partir de seu contato com o aluno em questão, você percebeu a necessidade de realizar adaptações em seu processo de ensino?**
- 17- Há alguma metodologia de ensino da música que apoia o trabalho que você desenvolve?**
- 18- Em relação aos conteúdos, o que vem sendo trabalhado neste semestre?**
- 19- Você considera o número de aulas semanais suficiente?**

- 20- De que forma as atividades desenvolvidas em sua aula dialogam com as demais propostas pela a escola?
- 21- Você realiza atividades que promovam a interação entre diferentes alunos da escola?
- 22- De que forma o aluno tem correspondido às atividades propostas?
- 23- Que tipo de recursos e materiais estão disponíveis na escola para que você realize suas atividades?
- 24- No caso em particular da deficiência do seu aluno você teve a oportunidade de conhecer materiais específicos para utilizar em suas aulas?
- 25- Pela sua experiência, quais estratégias percebe ter funcionado em suas aulas para atingir seus objetivos? E o que acha que não funciona?
- 26- Como você descreveria os pontos fortes e os fracos no aprendizado de seu aluno?
- 27- Que dificuldades se apresentam com mais frequência durante as aulas?
- 28- Você já teve oportunidade de conhecer materiais adaptados para alunos com deficiência?
- 29- Já realizou algum tipo de adaptação para tornar os materiais disponíveis na escola acessível aos seus alunos?
- 30- Que aspecto você acredita ser mais importante no processo de desenvolvimento musical da pessoa com deficiência?
- 31- Por que você acha que o contato da pessoa com deficiência e a música deve ser estimulado?
- 32- A nível profissional, como se dá a sua relação com a música?
- 33- Durante a sua formação como educadora você já tinha o interesse em trabalhar com pessoas com deficiência?
- 34- Durante este percurso (de profissionalização) você acha que foi orientada em como trabalhar com a pessoa com deficiência?
- 35- Quais dificuldades o professor que vai trabalhar com pessoas com deficiência encontra?
- 36- O que você espera que o aluno desenvolva a partir do trabalho que vem sendo realizado?

Aos responsáveis:

1 - Para você, em que consiste o trabalho desenvolvido nesta escola?

2 - Para você, o que seria uma educação inclusiva?

3 - Você acha que as atividades desenvolvidas pela escola seguem esta tendência?

4 - Você saberia diferenciar uma escola inclusiva de uma escola especial?

5 - Por que você optou pelo trabalho desenvolvido nesta escola?

6 - Você acha que as atividades desenvolvidas buscam um ganho pedagógico ou terapêutico ?

7 - Que aspectos você acredita que seu filho tem desenvolvido a partir do momento em que ele passou a frequentar esta escola?

8 - De acordo com o seu ponto de vista, o que você espera que o seu filho desenvolva ao frequentar este projeto?

9 - Em que aspectos você acredita que o seu filho apresenta mais dificuldades para desenvolver aquilo que a escola propõe?

10 - Em que pontos ele apresentaria maior facilidade para desenvolver o que é proposto pela escola?

11 - O que você me contaria sobre a relação dele(a) com a música quando ele não está na escola?

12 - Ele demonstra interesse em frequentar a escola?

13 - Você considera o número de aulas semanais suficiente?

ANEXO 1

**ÍNDICE DAS ATIVIDADES DOS DOIS PRIMEIROS VOLUMES DO MÉTODO
SUZUKI**

CONTENTS

	Principles of Study and Guidance	5
1	Twinkle, Twinkle, Little Star Variations, <i>Shinichi Suzuki</i>	14
2	Lightly Row, <i>Folk Song</i>	16
3	Song of the Wind, <i>Folk Song</i>	16
4	Go Tell Aunt Rhody, <i>Folk Song</i>	17
5	O Come, Little Children, <i>Folk Song</i>	17
6	May Song, <i>Folk Song</i>	19
7	Long, Long Ago, <i>T.H. Bayly</i>	19
8	Allegro, <i>Shinichi Suzuki</i>	20
9	Perpetual Motion, <i>Shinichi Suzuki</i>	20
10	Allegretto, <i>Shinichi Suzuki</i>	23
11	Andantino, <i>Shinichi Suzuki</i>	24
12	Etude, <i>Shinichi Suzuki</i>	25
13	Minuet 1, <i>J.S. Bach</i>	26
14	Minuet 2, <i>J.S. Bach</i>	27
15	Minuet 3, <i>J.S. Bach</i>	28
16	The Happy Farmer, <i>R. Schumann</i>	29
17	Gavotte, <i>F.J. Gossec</i>	30

CONTENTS

	Study Points for Volume 2	4
1	Chorus from “Judas Maccabaeus,” <i>G. F. Handel</i>	7
2	Musette, <i>J. S. Bach</i>	7
3	Hunters’ Chorus, <i>C. M. von Weber</i>	8
4	Long, Long Ago, <i>T. H. Bayly</i>	9
5	Waltz, <i>J. Brahms</i>	10
6	Bourrée, <i>G. F. Handel</i>	11
7	The Two Grenadiers, <i>R. Schumann</i>	12
8	Theme from “Witches’ Dance,” <i>N. Paganini</i>	13
9	Gavotte from “Mignon,” <i>A. Thomas</i>	14
10	Gavotte, <i>J. B. Lully</i>	16
11	Minuet in G, <i>L. van Beethoven</i>	18
12	Minuet, <i>L. Boccherini</i>	19