

# ATUALIDADES EM ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● EDUCAÇÃO

## A EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA MUSICOTERAPIA NA PRÁTICA DOS EDUCADORES

*Musical Education for students with special needs and the possible influences of music therapy in the teachers' practices*

\*Claudia Eboli Santos

\*Mestre em Educação Musical, UNIRIO/ RJ, Brasil. 2008. Bacharel em Piano e Musicoterapeuta, CBMRJ, Brasil. 1989. Professora de Iniciação Musical através da flauta doce e do teclado na Escola Parque. Musicoterapeuta, atuando na área de neuroreabilitação.  
E-mail: claudiaeboli@hotmail.com

Material recebido em maio de 2009 e selecionado em junho de 2009

### RESUMO

Este artigo apresenta uma parte da dissertação de Mestrado *Educação Musical Especial: aspectos históricos, legais e metodológicos*, concluída em julho de 2008 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que teve como objetivo central desvelar as concepções e abordagens da educação musical para alunos com necessidades especiais nas escolas especiais do município do Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa de campo nos mostraram que existe uma ausência de professores de música nas escolas especiais e que o campo da educação especial não se configura como área de interesse para esses professores. Trazemos para reflexão algumas questões referentes à prática pedagógico-musical dos professores que atuam com alunos especiais que, como observamos durante a pesquisa, apresenta uma abordagem clínica e se confunde com a prática da musicoterapia. Chamamos a atenção para a necessidade de haver,

no curso de licenciatura em música, disciplina que contemple a educação musical especial.

**Palavras-Chave:** Educação musical. Educação especial. Musicoterapia.

### ABSTRACT

*This article presents a part of the Master Dissertation "Special Musical Education: Historical, Legal and Methodological Aspects" concluded in July 2008 at the Rio de Janeiro Federal University – UNIRIO. The central objective of the dissertation was to show the concepts and approaches of musical education for students with special needs in Rio de Janeiro special schools. The results of the field research demonstrated that there is a lack of music teachers in special schools, and that the field of special education is not a field of interest for the teachers. We bring some questions referring to the pedagogical-musical practice of the teachers who act with special students. This practice, as we observed during the research,*

*presents a clinical approach and is very similar to the practice of music therapy. We draw the attention to the necessity of having, in the music graduation course, a subject in the curriculum dedicated to special musical education.*

**Keywords:** Musical Education. Special Education. Music Therapy.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem na dissertação de Mestrado *Educação Musical Especial: aspectos históricos, legais e metodológicos*, concluída em julho de 2008 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que teve como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas musicais nas escolas especiais do Rio de Janeiro. Pretendemos apresentar neste artigo, além das questões iniciais que motivaram a realização da pesquisa, os objetivos gerais e os específicos, o referencial teórico e a metodologia utilizada, os resultados obtidos com



# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

za, em que áreas de conhecimento ela tem buscado referenciais, já que dispomos de muito pouca informação a respeito e, também, pouca clareza quanto às especificidades da área. Portanto, tendo em vista a escassa bibliografia sobre a teoria e a prática da educação musical especial, algumas questões tornam-se bastante pertinentes para um aprofundamento maior: de que forma a educação musical especial vem sendo abordada em seus estudos e em suas práticas? Que referenciais utiliza? Que saberes ou competências seriam relevantes para o professor que trabalha em tal área? Existe alguma relação entre a prática dos educadores musicais que trabalham com alunos com necessidades especiais e a musicoterapia?

Acreditamos que uma investigação e uma discussão sobre o que acontece em termos de educação musical especial no Rio de Janeiro e, por conseguinte, no Brasil, trariam para o meio acadêmico uma contribuição no sentido de ampliar a bibliografia (que atualmente está focalizada em relatos de experiências), desvelando concepções e aumentando as referências teóricas sobre o tema. Consideramos que a produção de conhecimentos nessa área de estudos seja importante no sentido de embasar práticas e fornecer informação sobre assunto tão pouco conhecido por parte dos professores de música, que, a partir da LDBEN/96, estão sendo desafiados a lidar com alunos com necessidades educativas especiais em suas classes, nas escolas regulares.

Pudemos observar, durante o andamento da pesquisa, que, além da escassez de trabalhos escritos sobre educação musical especial,

existe, também, uma ausência de professores de música nas escolas especiais. Deveríamos, então, refletir a respeito do que estaria levando os profissionais e pesquisadores de educação musical a não escolherem a educação musical para alunos com necessidades especiais como área de estudos e como campo de trabalho.

De acordo com Penna (2002), há também nas escolas regulares uma significativa ausência de professores de música, apontando como uma das causas desse fato o número insuficiente de cursos de licenciatura para formar docentes que possam suprir a demanda das escolas regulares em todo o Brasil. Outro motivo detectado por Penna (2002) é o fato de as escolas especializadas no ensino de música se apresentarem como campo de trabalho muito mais atraente para o professor. Geralmente, nesses espaços, há uma valorização social maior do seu trabalho além do sentimento de estarem protegidos das dificuldades que possam apresentar as escolas regulares. Do mesmo modo, o professor licenciado em música pode dar preferência às aulas particulares, pelas quais será melhor remunerado e em que terá mais liberdade quanto ao encaminhamento pedagógico-musical.

Parece, portanto, haver uma preferência dos professores de música pela prática pedagógica ou atuação profissional em outros espaços em detrimento das escolas regulares e, mais ainda, das escolas especiais, levando em conta os preconceitos que envolvem tal espaço de atuação.

Sabemos que qualquer área de estudos que trata das minorias é desvalorizada como campo de in-

vestigação por parte das instituições no Brasil; porém, repudiando tal mentalidade, que se encontra arraigada em nossa sociedade, defendemos o direito à educação de qualidade para todos, como versa a Constituição Brasileira de 1988, estando incluído no “todos” os alunos com necessidades especiais, e na “educação de qualidade”, o ensino da música em todas as escolas.

## 2. OBJETIVOS DA PESQUISA

### 2.1 Objetivos gerais

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

Seria importante ressaltar que o escopo da pesquisa ficou limitado à investigação das práticas em educação musical no campo das

necessidades educativas especiais, como está referenciado no item I, segundo grupo, do artigo 5.º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001)<sup>2</sup>. Portanto, ao mencionar os alunos com necessidades especiais, estaremos referindo-nos àqueles que apresentam deficiências motoras, físicas e/ou mentais vinculadas a uma causa orgânica.

## 2.2 Objetivos específicos

- Realizar um levantamento das escolas públicas especiais do Rio de Janeiro;
- Selecionar as escolas especiais que tenham música no currículo, de acordo com a disponibilidade de cada instituição, para, então, observar e registrar (anotações em diário de campo e filmagem) suas práticas pedagógico-musicais;
- Conhecer a formação do professor de música que trabalha com alunos com necessidades especiais;
- Levantar a bibliografia sobre o assunto da educação musical especial publicada pela ABEM, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), pela Associação Brasileira de Musicoterapia (ABMT) e pela União Brasileira de Musicoterapia (UBAM), e analisar os textos que são relatos de experiência em educação musical especial;
- Investigar se há relação en-

tre as práticas em educação musical especial e a musicoterapia;

- Elaborar propostas e recomendações embasadas nas conclusões da pesquisa que possam contribuir para a área de educação musical especial.

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

A pesquisa inscreve-se na área da educação, mais precisamente da educação musical, porém traz uma especificidade como complicador adicional, que é o fato de tratar da educação musical para alunos com necessidades especiais, a chamada *educação musical especial*, demonstrando, portanto, a necessidade de transitar por várias áreas do conhecimento. Buscamos contribuições dos autores das áreas de educação especial e de educação, da psicologia social e da medicina. Temmerman (1991), com sua fundamentação filosófica da educação musical, foi de extrema importância para a leitura crítica da bibliografia encontrada sobre educação musical especial.

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

A pesquisa de campo foi feita em escolas especiais no município do Rio de Janeiro. Após o mapeamento, foram selecionadas aquelas

onde a música fazia parte das atividades regulares. A população foi composta pelos alunos e professores de música das escolas selecionadas e outros professores de música que atuam com alunos especiais, contatados através da *internet*. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas abertas para os professores, observação e filmagem das aulas de música nas escolas selecionadas. A filmagem teve o objetivo de, apenas, complementar a coleta de dados feita através da observação das aulas, sem a intenção, portanto, de utilizar tal técnica como instrumento de análise mais profunda.

## 4. A PESQUISA DE CAMPO

### 4.1 Questões e dificuldades

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

<sup>2</sup> Cf. nota 1.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

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

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

Nosso propósito inicial era que o campo da pesquisa ficasse restrito às escolas especiais municipais onde a música faz parte das atividades curriculares. Após o levantamento de tais escolas, constatamos que apenas três das dez escolas especiais municipais existentes ofereciam música como atividade de ensino. Através, então, da abordagem objetiva, foi tentada a cooperação dos sujeitos diretamente envolvidos: diretores, professores e alunos, mas, infelizmente, das três escolas, apenas uma consentiu em colaborar com a pesquisa.

O impasse deu-se aí. A observação de apenas uma escola não seria suficiente para caracterizar as concepções e as práticas de educação musical especial que tínhamos como objetivo. Uma solução possível seria ampliar o campo da pes-

quisa e acrescentar outras escolas especiais que não só as municipais. Foi o que fizemos, e o resultado não se mostrou muito diferente do anterior. Tentamos as escolas estaduais e após levantamento encontramos três escolas especiais estaduais no município do Rio de Janeiro, das quais apenas uma oferecia música como atividade curricular. Apesar do conhecimento e aproximação prévia desta pesquisadora com a professora responsável pelas aulas de música na citada escola estadual e da promessa daquela em cooperar, isso não se realizou.

Contudo, conseguimos contato com a professora de música que atua na Escola de Música da FAETEC e dá suporte aos alunos da Escola Especial Favo de Mel, que funciona no mesmo terreno. Desde que foram retiradas as aulas de música do currículo, por falta de infraestrutura para realizá-las, os alunos especiais da Escola Favo de Mel se deslocam até a Escola de Música da FAETEC para essas aulas. A princípio, nosso objetivo era observar as práticas pedagógico-musicais apenas das escolas especiais regulares, mas, diante das dificuldades encontradas, esta escola especializada no ensino de música foi incluída no campo da pesquisa, e a observação das aulas foi de grande auxílio, não fugindo do objetivo geral deste trabalho.

Na tentativa de ampliar mais o campo da pesquisa, começamos a fazer o levantamento das escolas especiais particulares, porém tivemos muita dificuldade em conseguir uma relação dessas escolas em função de não haver, no momento, um órgão oficial que controle tal tipo de estabelecimento. Mais uma

vez, apelamos para o conhecimento prévio com professores de música que atuam nessas escolas e conseguimos a cooperação de uma.

## 4.2 Apresentação e discussão dos resultados

### 4.2.1 O campo

O campo, então, ficou delimitado da seguinte forma: uma escola regular especial municipal (Escola Especial Municipal Marly Fróes Peixoto) (1), uma escola estadual especializada no ensino de música (Escola de Música da FAETEC) (2) e uma escola especial particular (Colibri Associação de Assistência ao Excepcional) (3).

Apesar de parecer que três escolas seriam um campo restrito para a pesquisa, trata-se de um retrato verdadeiro do ensino de música nas escolas especiais do Rio de Janeiro. A verdade é que falta música como atividade curricular nas escolas especiais e as causas para isso são variadas. Uma delas, no caso das escolas municipais, é a falta de verba suficiente para contratar professores especialistas, sendo feita opção pelo professor de educação física em lugar do de música. Isso ficou constatado por ocasião do contato feito por nós com as escolas especiais municipais. Outra razão seria a falta de interesse dos professores de música em atuar nesse espaço que, como discutido anteriormente neste trabalho, não oferece, aparentemente, atrativos suficientes e é visto com preconceito.

A não cooperação das escolas especiais municipais se deu sob a alegação de que a prefeitura não havia renovado o convênio de parceria

das escolas com as universidades; porém, é questionável tal alegação já que uma das escolas, em nome da diretora, concordou em participar sem objeções. Do nosso ponto de vista, a não cooperação se deve à falta de conscientização quanto à importância das pesquisas no campo da educação especial e em que isso poderia contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, falta consciência, por parte dos sujeitos, de como as pesquisas estariam relacionadas ao dia a dia da escola. Parece mesmo haver um receio por parte dos diretores e/ou professores das escolas especiais em expor o trabalho realizado, algo guardado como segredo entre os muros fechados de tais escolas.

Não podemos ignorar, também, que o Brasil está vivendo um momento de crise em relação à educação especial. Um movimento em favor do fechamento das escolas especiais está em pleno andamento em função da obrigatoriedade por parte das escolas regulares em receber os alunos com necessidades especiais, a partir da LDB/96, e ainda por ser aquele espaço considerado, pela nova política, *segregador*, contrário ao *ideal integrador* da escola inclusiva. Porém, esse movimento não é consensual e, principalmente, quem trabalha nessas escolas não vê com bons olhos a decisão radical de acabar com as escolas especiais. Do nosso ponto de vista, essas escolas

ainda são as mais indicadas para receber alunos que apresentam deficiências mais graves, pois já contam com aparato material adequado e pessoal qualificado.

## 4.2.2 Os sujeitos da pesquisa

### 4.2.2.1 Os professores de música

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

Observamos, então, que essa *formação extra* mencionada pelos professores tem sido buscada no curso de musicoterapia, na graduação ou na especialização, na medida em que os cursos de licenciatura em música não oferecem disciplina voltada para a educação musical de alunos com necessidades especiais. No entanto, sabemos que o conhecimento sobre as patologias

mais comumente encontradas nos alunos que frequentam as escolas daria ao professor de música uma base para desenvolver metodologias mais adequadas ao aprendizado de tais alunos. Pensamos que os cursos que se propõem formar professores de música, os de licenciatura em música, deveriam oferecer essa *formação extra*, citada pelos professores, sujeitos da pesquisa, lembrando que o capítulo V da LDBEN/96 determina que as instituições de ensino ofereçam formação específica para os professores em resposta à demanda de inclusão que a própria Lei impõe.

### 4.2.2.2 Os alunos

A maioria dos alunos observados nas aulas de música da escola especial municipal (1) apresentava alguma seqüela física/motora, mental e/ou sensorial, deficiências chamadas de múltiplas, decorrentes de paralisia cerebral<sup>3</sup>. Vale ressaltar que a paralisia cerebral se apresenta em vários níveis de comprometimento, e “embora possa haver múltiplos transtornos associados à disfunção motora, muitas vezes as faculdades intelectuais e muitas outras funções regidas pelo cérebro encontram-se intactas” (COLL et al, 2004, p. 217). Outros alunos com deficiência mental<sup>4</sup> e portadores de doença degenerativa também faziam parte do todo, porém, em minoria. A faixa etária dos alu-

<sup>3</sup> De acordo com Coll et al (2004, p. 215), a definição de paralisia cerebral mais aceita procede dos países anglo-saxões, nos quais se entende como “a seqüela de uma afecção encefálica que se caracteriza primordialmente por um transtorno persistente, mas não invariável do tônus, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância, e não apenas é diretamente associado a essa lesão não evolutiva do encéfalo, como se deve também à influência que tal lesão exerce na maturação”.

<sup>4</sup> A definição de deficiência mental proposta pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR) é a seguinte: “Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos” (COLL et al, 2004, p.195).

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

nos, nesta escola, variava entre seis e 26 anos.

Na escola de música (2) foi observado que a maior parte dos alunos apresentava síndrome de Down<sup>5</sup> e outros poucos tinham deficiência mental. A idade dos alunos que observamos durante as aulas, nesta escola, variava entre 16 e 32 anos.

Na escola especial particular (3), a grande maioria dos alunos apresentava síndrome de Down, em faixa etária dos oito aos 37 anos.

Em todas as escolas que participaram da pesquisa foram observados alguns poucos alunos com autismo<sup>6</sup> e esquizofrenia.

## 4.2.3 As aulas

As aulas de música nas escolas especiais observadas aconteciam de uma a duas vezes por semana, geralmente com a duração de cinquenta minutos cada.

Na escola especial municipal (1), as aulas de música eram dadas para grupos de seis a oito alunos, mas não havia impedimento para um trabalho mais individualizado. O critério utilizado para a formação dos grupos levava em conta o nível cognitivo, a faixa etária e a disponibilidade de horário dos alunos, de acordo com o depoimento da diretora da escola.

Já na escola de música (2), as aulas eram ministradas individualmente, em duplas ou ainda para grupos de até quatorze alunos. A faixa etária era o critério mais utili-

zado na formação dos grupos que, nesta escola, apresentavam-se bastante homogêneos em termos de desenvolvimento cognitivo.

Na escola especial particular (3), as aulas de música eram opcionais, oferecidas para aqueles que demonstrassem interesse, com o objetivo geral de melhorar a qualidade de vida e bem-estar dos alunos, de acordo com o depoimento do professor. Dos setenta alunos da escola, trinta aproximadamente frequentavam as aulas de música. As aulas eram ministradas individualmente ou em duplas, porém, aulas de piano eram dadas em grupo de oito alunos no máximo. Nesta escola, utilizava-se a musicoterapia direcionada para os casos de autismo, esquizofrenia e distúrbios de conduta, que são minoria entre os alunos. Neste caso, os atendimentos eram individuais. Vale dizer que o mesmo profissional – musicoterapeuta – que ministrava as aulas de música era também responsável pelas sessões de musicoterapia.

### 4.2.3.1 Atividades desenvolvidas, metodologias e material utilizado

Na escola especial municipal (1), nas aulas em grupo cada aluno tocava um instrumento, geralmente de percussão, e o professor o acompanhava tocando uma música no teclado ou no violão. Nessa escola, um aluno tetraplégico era atendido em aulas de teclado individuais pelo professor de música, que utilizava uma metodologia baseada na

correspondência das cores com as notas musicais. O aluno conseguia tocar com a ajuda de uma adaptação colocada na cabeça, batizada de unicórnio, já que não movia as outras partes do corpo. Em termos de material, esta escola apresentava uma gama variada de instrumentos de percussão, além de teclado e violão. De acordo com relato do professor, a compra de material ocorria sempre que necessário. Aparelho de som e instrumentos feitos com sucata também eram utilizados.

Na escola de música (2), uma das atividades em grupo que observamos direcionava-se para o ensino da flauta doce, em que os alunos tocavam melodia simples e o professor marcava o ritmo, regendo. Em outra atividade de grupo, eram utilizados copos de plástico numa brincadeira do tipo *Escravos de Jó*, em que o senso rítmico era intensamente trabalhado. Nessa atividade, pudemos observar a cooperação entre os alunos: os que tinham mais facilidade ajudavam os que apresentavam maior dificuldade em acompanhar o ritmo do jogo. Aulas individuais ou em dupla também eram comuns nesta escola de música. Observamos uma aula de teclado individual de uma aluna com síndrome de Down, de 32 anos, que demonstrava conhecimento das notas musicais através da leitura de partitura simples. Não observamos instrumentos musicais variados, apenas teclados; as flautas doces pertenciam aos alunos. Os copos, então, eram utilizados como material sonoro.

<sup>5</sup> Síndrome que se caracteriza por atraso no desenvolvimento motor e da linguagem, hipotonia muscular e deficiência mental. Tem sua origem numa discrepância genética em que o par de cromossomos 21 tem um gene a mais.

<sup>6</sup> Síndrome que foi descrita por Kanner, médico psiquiatra austríaco, em 1943, e que se caracteriza, principalmente, pela incapacidade de relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações. Atualmente, a visão tradicional do autismo como “psicose infantil” foi substituída por seu enquadramento como “transtorno global do desenvolvimento” (COLL et al., 2004, p. 235; 237).

Na escola especial particular (3), a metodologia das cores pintadas nas teclas do piano também era empregada em aulas de grupo com oito alunos no máximo. Atividades de expressão corporal, dramatizações e interpretação de canções serviam como meios para trabalhar a conscientização do esquema corporal dos alunos. Nesta escola, foi formada uma banda na qual dois grupos de 25 alunos se revezavam para ensaio. O material pedagógico utilizado era, basicamente, o instrumento de percussão para a banda e o piano para o outro grupo. De acordo com o professor, o corpo também era usado como material sonoro nas aulas.

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

Com a observação e filmagem das aulas de música, pudemos constatar que as atividades desenvolvidas estavam baseadas, em sua maioria, na prática de conjunto. Essa é uma prática que, segundo Temmerman (1991), além de promover o desenvolvimento de habilidades musicais como ritmo, discriminação de timbres, noção de tempo, etc. – objetivos primários –, promove também o convívio e a interação no grupo – objetivos secundários. Para os alunos com necessidades especiais, o convívio em grupo e a interação significam uma parte importante de seu processo de aprendizagem, pois sabemos que, no seu dia a dia, costumam vivenciar

algum isolamento. Porém, a atividade de prática de conjunto deve estar bem organizada, com instrumental adaptado para que não haja frustração por parte desse alunado no momento da execução. O instrumental proposto por Carl Orff, por exemplo, é bastante recomendável para o trabalho com alunos com deficiências, pois, como os xilofones têm suas claves desmontáveis, podemos deixar apenas aquelas que o aluno deve tocar, facilitando a execução do instrumento no grupo. Não obstante, não observamos em nenhuma escola a utilização do instrumental Orff, apesar de esse educador ter sido citado por vários professores como referência.

Em outras atividades como as aulas de teclado individuais ou em grupo, em que era utilizada a metodologia das cores, seria interessante ressaltar que tal metodologia trazia uma resposta imediata para o aluno, se ele já conhecesse as cores, e o levava à correta correspondência entre elas. Na utilização dessa metodologia, a avaliação sistemática do aluno se faz importante para saber se habilidades musicais, além do tocar, foram adquiridas depois de algum tempo, como, por exemplo, se o aluno já consegue tocar identificando as notas musicais pelo som ou pela localização no teclado, sem o auxílio das cores.

As atividades baseadas em jogos rítmicos com parlendas e canções simples, observadas nas escolas, configuram-se em importante etapa no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem da música dos alunos com necessidades especiais, porém, são mais indicadas para os que apresentam Síndrome de Down

e deficiência mental, os quais, por não sofrerem comprometimento motor mais severo, respondem com um bom aproveitamento.

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

O material utilizado pelos professores de música com alunos com deficiência, principalmente a motora, deve ser objeto de atenção



# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

permanente. É necessário ter cuidado na escolha de instrumentos musicais que o aluno consiga tocar, com ou sem adaptações. A adaptação é uma ferramenta valiosíssima para transformar uma prática musical quase impossível numa prática possível e prazerosa para os alunos. Consideramos importante ressaltar que a frustração causada pela incapacidade de tocar, se ocorrer repetidas vezes, poderá levar o aluno a desistir de tentar realizar as atividades. No entanto, se a tentativa de tocar o instrumento se transformar em sucesso, ao contrário do sentimento de frustração, o aluno se sentirá capaz, e esse sentimento de poder levará a um aumento da autoestima, que por sua vez poderá levar a uma transformação positiva da identidade estigmatizada, característica das pessoas com deficiência em nossa sociedade.

#### 4.2.3.2 *Objetivos apontados*

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

Dos oito professores de música que responderam ao questionário, dois apresentaram para suas aulas objetivos primários, intrínsecos à área de educação musical; três indicaram objetivos secundários, extrínsecos à área de educação musical; um não apontou objetivos e o restante apresentou objetivos dos dois grupos. Observamos, en-

tão, que a maioria dos professores priorizava para suas aulas objetivos que diziam respeito ao desenvolvimento psicológico, social, motor, enquanto outros priorizavam objetivos focados no aprendizado de habilidades musicais dos alunos, demonstrando uma abordagem mais clínica do que educacional.

Gostaríamos de frisar que consideramos os objetivos secundários, como a melhora da coordenação motora, aumento da autoestima, melhora no convívio social, etc., fatores importantes para o desenvolvimento global do aluno com necessidades especiais. Porém, o que queremos ressaltar é que, se pretendemos que haja um desenvolvimento musical dos alunos com necessidades especiais, é necessária a priorização dos objetivos intrínsecos à área da educação musical – os objetivos primários.

#### 4.2.4 **A avaliação dos alunos**

A pergunta do questionário sobre como era feita a avaliação dos alunos causou um pouco de confusão aos professores, devido, talvez, ao fato de alguns deles trabalharem com musicoterapia também. Na musicoterapia a avaliação do paciente é feita em forma de anamnese, ou seja, colhendo várias informações a respeito de sua vida

diária e pregressa e também a respeito do gosto e vivência musical desse indivíduo. Alguns professores responderam dessa maneira à pergunta sobre a avaliação.

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

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

**[...] o que queremos ressaltar é que, se pretendemos que haja um desenvolvimento musical dos alunos com necessidades especiais, é necessária a priorização dos objetivos intrínsecos à área da educação musical – os objetivos primários.**

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

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Retomando as questões iniciais apresentadas neste artigo, que consideramos pertinente aprofundar, assinalamos que uma delas é a quantidade inexpressiva de estudos na área de educação musical especial. Como foi constatado, o interesse dos pesquisadores, em sua maioria, está voltado para o processo de ensino-aprendizagem musical dos alunos ditos *normais*. Tal lacuna na literatura, além de colaborar para a manutenção do não conhecimento sobre a área em questão, constitui sério impedimento para uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem musical dos alunos com necessidades especiais. Saber como e o que esse alunado aprende é primordial para o desenvolvimento da área de estu-

**[...] os professores devem assumir uma postura de sempre acreditar no desenvolvimento de seus alunos, com o compromisso de estabelecer metas cada vez mais desafiadoras para esse alunado.**

dos da educação musical especial. Mas, como despertar o interesse do pesquisador por essa área de estudos? Consideramos que, se a universidade cumpriu o papel a que foi destinada, incentivaria as pesquisas e forneceria subsídios para aqueles que, na verdade, estariam prestando um serviço à sociedade. A parceria das universidades com as escolas e com a sociedade é fator primordial para que haja um avanço na quantidade e na qualidade das pesquisas e conseqüentemente na literatura sobre o assunto.

Ao tratar da pesquisa de campo, relatamos as dificuldades encontradas em relação à entrada nas escolas especiais para investigação. Ao apresentar os resultados da pesquisa, concluímos que a música não se faz presente, como elemento de ensino, na maioria das escolas especiais. Algumas causas foram apresentadas para justificar essa ausência e uma delas é a verba escassa destinada a essas escolas, que faz com que o professor de música seja preterido em relação a outros especialistas, como os de educação física, por exemplo, que, geralmente, são “os escolhidos”. Outra causa, do nosso ponto de vista, seria o preconceito que envolve a escola especial. Sendo este um espaço considerado pouco atraente, que atende alunos “problemáticos”, “difíceis”, “que não aprendem”,

os professores acabam buscando outros espaços para atuação. Esse problema poderia ser em parte resolvido se, durante a sua formação, o estudante de licenciatura em música soubesse que a educação musical especial é um campo de estudos tão instigante como qualquer outro e que as escolas especiais constituem um rico espaço para atuação. Entendemos que caberia ao curso de licenciatura em música divulgar, para o estudante, as muitas possibilidades no seu campo de trabalho. Mas, infelizmente, não é o que acontece no Rio de Janeiro. Esses cursos de licenciatura praticamente ignoram que, entre os que serão alunos dos professores procedentes dos seus cursos, estão os alunos com necessidades especiais, e que, entre as escolas regulares, públicas ou particulares, estão as escolas especiais e as classes especiais.

A falta de profissional qualificado, na área de música, para atender aos alunos com necessidades especiais e à demanda da nova LDBEN/96, no que diz respeito à inclusão de tais alunos nas classes das escolas regulares, constitui grave problema. Como vimos nas respostas dos professores ao questionário, todos consideram importante uma formação específica para a atuação na área de educação musical para alunos com necessidades especiais. Porém, por não haver

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

78

essa formação nos cursos de licenciatura em música, os professores estão buscando na área da musicoterapia uma complementação à sua formação no que diz respeito à teoria e à prática. O fato é que o curso de musicoterapia, apesar de ser um excelente curso de formação, não tem o compromisso de fornecer ao professor de música subsídios para que ele atue numa escola com alunos especiais. Consideramos que seja o curso de licenciatura em música o responsável pela inclusão, em sua grade curricular, de disciplinas que contemplem a área de conhecimentos da educação musical para alunos com necessidades especiais, além de propiciar estágio curricular supervisionado em escolas especiais, etapa importantíssima para a formação dos professores. Ou seja, uma boa formação dos professores nesta área específica de atuação daria embasamento e segurança para que sua atuação não se confundisse com a atuação do musicoterapeuta e criaria, para a área de educação musical especial, bases teóricas próprias.

Consideramos importante clarificar as diferenças entre as áreas de educação musical especial e a de musicoterapia, não deixando dúvidas em relação ao que seja um processo terapêutico e um processo pedagógico. Porém, ressaltamos a importância do relacionamento entre as duas na medida em que possam intercambiar conhecimentos. Se estiver clara, para os professores de música, a função da educação musical especial, a prática educativa não se confundirá com a prática musicoterápica, fato que foi observado no decorrer desta pesquisa.

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

Devemos ressaltar, porém, que teve início em 2007 um movimento dos cursos de música das universidades no Rio de Janeiro, no sentido de promover fóruns de debates sobre educação musical especial. A Escola de Música da UFRJ, por exemplo, organizou, no II Simpósio de Educação Musical, a mesa redonda *Desafios no ensino especial de música*. Nesse evento os licenciandos participaram de forma bastante significativa, levando suas dúvidas sobre como atuar com alunos especiais nas classes das escolas regulares. A UNIRIO, da mesma forma, organizou o Fórum de Pedagogia da Música do IVL, em que as *Interfaces entre a educação musical e a musicoterapia* foram debatidas, e mais uma vez os alunos da licenciatura compareceram em peso, demonstrando que o interesse pelo tema vem crescendo.

Consideramos que depende da continuidade do movimento das universidades e das associações o desenvolvimento da área de estu-

dos da educação musical especial e o consequente aprimoramento das ideias sobre o tema. O uso do poder de aglutinação dessas instituições é primordial para que o meio acadêmico desperte para o debate sobre a educação musical de alunos com necessidades especiais. Temas como currículo, material, carga horária, objetivos precisariam ser debatidos à exaustão, e algum consenso seria necessário para que a área de educação musical especial adquirisse especificidade e organização, além de ser reconhecida como área de conteúdos próprios.

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

## Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLIN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

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

COLL, C. et al. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

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

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

\_\_\_\_\_. A Pesquisa em educação musical no Brasil: teses e dissertações – diversidade temática, teórica e metodológica. In: Oliveira, A.; Cajazeira, R. (Orgs.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

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

TEMMERMAN, N. The philosophical foundations of music education: the case of primary music education in Australia. *British Journal of Music Education*, Britain, 8, p. 149-159, 1991.