

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**GIOVANA BRIZOLLA ALGARVE SANTOS**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL E A MUSICOTERAPIA: ARTICULAÇÕES  
EDUCACIONAIS E TERAPÊUTICAS EM UM GRUPO INCLUSIVO**

**Bagé  
2018**

**GIOVANA BRIZOLLA ALGARVE SANTOS**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL E A MUSICOTERAPIA: ARTICULAÇÕES  
EDUCACIONAIS E TERAPÊUTICAS EM UM GRUPO INCLUSIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Música.

Orientadora: Carla Eugenia Lopardo

**Bagé**

**2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S237e Santos, Giovana Brizolla Algarve  
A educação musical e a musicoterapia: articulações educacionais e terapêuticas  
em um grupo inclusivo / Giovana Brizolla Algarve Santos.  
106 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do  
Pampa, LICENCIATURA EM MÚSICA, 2018.  
"Orientação: Carla Eugenia Lopardo".

1. Práticas pedagógico-musicais. 2. Musicoterapia. 3. Inclusão. I. Lopardo,  
Carla Eugenia. (Orient.). II. Título.

**GIOVANA BRIZOLLA ALGARVE SANTOS**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL E A MUSICOTERAPIA: ARTICULAÇÕES  
EDUCACIONAIS E TERAPÊUTICAS EM UM GRUPO INCLUSIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Música.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 14 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Carla Eugenia Lopardo

Orientadora

UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Gilnara da Costa Corrêa Oliveira

UNIPAMPA

---

Profa. Me. Ana Maria Loureiro de Souza Delabary

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na capacidade transformadora da educação e, em especial, da educação musical.

## AGRADECIMENTO

Agradeço à Profa. Dra. Carla Eugenia Lopardo, pela orientação cuidadosa, crítica e fraterna, desde o momento da elaboração do pré-projeto de pesquisa, até o parecer final de defesa;

À Universidade Federal do Pampa, pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade;

Aos professores do curso de Música/Licenciatura, por todos os ensinamentos e trocas musicais;

Ao Rafael Brignol e Antoniel Lopes, por toda contribuição e dedicação para com a minha pesquisa;

À comunidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE);

Aos alunos do grupo de música da APAE, por serem tão contributivos e calorosos comigo, mostrando-me que todos somos especiais, que todos possuímos particularidades, dificuldades, capacidades, mas que, independente disto, o amor e o carinho são universais.

Aos meus pais, Francéli e Guilherme, por serem meus maiores exemplos de estudo e dedicação;

Aos meus irmãos, João e Mariah Flor, e meus avós, Fátima, Elim, Dirceu e Alcione, por serem a inspiração e a energia que precisei;

Aos meus colegas queridos do curso de Música/Licenciatura que, mutuamente, foram muito companheiros durante quatro anos, incentivadores, entusiasmados e, sobretudo, amigos para todos os momentos;

Aos meus amigos especiais, Ynaiê, Paula, Murilo, Évelin, Emelin, Mauricio e Leonardo, por compreenderem minha ausência neste ano, mas por saberem me ajudar e me acompanhar dentro do possível;

Às minhas queridas amigas do Emaús, que foram mais que irmãs nos momentos que precisei;

Ao(à) Deniz, Daniel, tio Clóvis e tia Mara, por serem “tipo” pais para mim neste ano;

À Cheisa, por ser uma companheira, amiga, colega e chefe sempre compreensiva com tudo, além de ter me emprestado diversos livros importantes;

E, finalmente, aos meus alunos, que me ensinam muito todos os dias, que me mostram o quão lindo é ensinar, que dão razão para eu amar tanto o que estou começando a fazer.

## RESUMO

Esta pesquisa busca identificar quais são os pontos de interseção entre a musicoterapia e a educação musical e como estas áreas dialogam e interagem no contexto das práticas musicais no grupo de música da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Bagé/RS. A partir das concepções sobre educação musical e as relações entre o homem e a música (GAINZA, 1988), a aprendizagem musical de pessoas com deficiência cognitiva (LOURO, 2006; 2012) e as contribuições da musicoterapia para a educação musical (BRUSCIA, 2000; 2016) foi possível construir o referencial teórico-metodológico desta investigação, desde uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo (GIL, 2008; FLICK, 2009). Na fase de produção de dados foram incluídas duas etapas de observações participantes, acompanhadas pela escrita de diários de campo e discussões com grupo focal (BARBOUR, 2009; BRESLER, 2000; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A análise de dados foi organizada em três categorias que contemplaram: a) as aprendizagens musicais individuais e coletivas dos participantes; b) as relações interpessoais, condutas dos participantes e presença de aspectos não-musicais; e c) as articulações entre a educação musical e a musicoterapia a partir das práticas do grupo e as percepções dos profissionais. Os resultados emergentes neste estudo dizem a respeito da multiplicidade e diversidade de aprendizagens musicais do grupo, assim como da intensidade com a qual foram identificados aspectos relacionados ao senso de coletividade e ao sentido de alteridade; a construção de rotinas vinculadas às características individuais de cada aluno, suas condutas musicais e relações interpessoais e, conseqüentemente, foi possível observar como era desenvolvido o processo de construção de habilidades musicais a partir das necessidades especiais de cada integrante. Um dos aportes mais significativos desta pesquisa está centrado na possibilidade de que a intensa articulação entre a educação musical e a musicoterapia esteja caracterizada na abertura que uma área possibilita a outra, complementando-se de forma procedimental e conceitual em prol do desenvolvimento integral de quem as pratica. Ambas as áreas dialogam e contribuem entre si e, nesta realidade específica, estabeleceram vínculos refletindo nas práticas musicais do grupo, contribuindo no crescimento e bem-estar individual e coletivo.

Palavras-Chave: Práticas pedagógico-musicais. Musicoterapia. Inclusão.

## ABSTRACT

This research seeks to identify what are the points of intersection between the music therapy and music education and how these areas interact and dialogue in the context of musical practices in the music group of the Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) in the municipality of Bagé/RS. From the conceptions about musical education and the relationships between man and music (GAINZA, 1988), the musical learning of people with cognitive disabilities (LOURO, 2006; 2012) and contributions of music therapy to music education (BRUSCIA, 2000; 2016) it was possible to build the theoretical-methodological this investigation from a qualitative approach of exploratory and descriptive nature (GIL, 2008; FLICK, 2009). In the production of data was included two stages of participating observations, accompanied by the writing field journals and discussions with focus group (BARBOUR, 2009; BRESLER, 2000; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). The data analysis was organized in three categories: a) the individual and collective musical learnings of the participants; b) interpersonal relationships, conduct of participants and the presence of non-musical aspects; and c) the joints between music education and music therapy from the group's practices and perceptions of professionals. The emerging results in this study say about the multiplicity and diversity of musical learning group, as well as the intensity with which they were identified aspects related to the sense of collectivity and the sense of otherness; the construction of routines linked to individual characteristics of each student, their conduct and interpersonal relationships and, consequently, it was possible to observe how it was developed the musical skills-building process from the special needs of each member. One of the most significant contributions of this research is centered on the possibility that the intense relationship between music education and music therapy is featured in opening an area allows another, complementing of procedural and conceptual form for the integral development of practice. Both areas dialogue and contribute to each other and, in this specific reality, established bonds reflecting the group's musical practices, contributing on growth and individual and collective well-being.

Keywords: Pedagogic-musical practices. Music therapy. Inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo da investigação da pesquisa com base em Flick (2009) .....	32
Figura 2 – Organização das categorias de análise dos dados .....	57
Figura 3 – Interseção entre a educação musical e a musicoterapia .....	87

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Cronograma da pesquisa.....	55
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial Infantil

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

SUS – Sistema Único de Saúde

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

MBMT – Modelo Benenzon de Musicoterapia

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

AEE – Atendimento Educacional Especializado

NEE – Pessoas com necessidades educacionais especiais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>17</b>
2.1 Objetivo Geral .....	17
2.2 Objetivos Específicos.....	17
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
3.1 Áreas em diálogo: interseções entre a musicoterapia e a educação musical.....	18
3.2 Perspectivas e panorama da educação especial.....	29
<b>4. CAMINHOS DE PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>31</b>
4.1 Referencial teórico-metodológico.....	31
4.1.1 Música e psicologia: concepções de Violeta H. de Gainza sobre os processos de aprendizagem musical.....	32
4.1.2 O ensino e aprendizagem musical para pessoas com deficiência cognitiva na perspectiva de Viviane Louro .....	38
4.1.3 A música, o ensino e a terapia: os aportes de Kenneth E. Bruscia .....	45
<b>5. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA REALIZADA: DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS .....</b>	<b>51</b>
5.1 A pesquisa qualitativa e a delimitação do estudo .....	51
5.2 Grupo focal e entrevista semiestruturada.....	52
5.3 A observação participante e os diários de campo.....	53
<b>6. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>55</b>
6.1 Resultados e discussões: intersecções, aproximações e relações entre a educação musical e a musicoterapia .....	57
6.1.1 Aprendizagens musicais individuais e coletivas do grupo.....	57
6.1.2 Aspectos musicais e não-musicais das relações interpessoais e condutas dos participantes do grupo .....	66
6.1.3 Percepções das práticas musicais do grupo e suas interseções entre a educação musical e a musicoterapia .....	72

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>101</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa iniciou com a minha participação em um projeto de extensão universitário, que atendia a um público infantil e infanto-juvenil com necessidades especiais, podendo interagir com estas crianças e adolescentes ao longo do desenvolvimento do projeto. Tal envolvimento aflorou em mim o propósito de pesquisar e aprofundar os meus entendimentos sobre pessoas com deficiência desde o olhar da educação musical. Esta não foi a minha primeira interação e atuação com pessoas com necessidades especiais, contudo foi o primeiro momento em que pensei em desenvolver uma pesquisa que demonstrasse os processos de aprendizagem, as propostas adaptativas, as limitações e diferenças, a relação deste público com a música, entre outros tantos aspectos possíveis. O projeto de extensão a que me refiro chama-se “Música e Saúde Mental” e propunha uma articulação entre a Universidade Federal do Pampa e o Centro de Atenção Psicossocial Infantil<sup>1</sup> (CAPSi), no município de Bagé/RS. Teve seu início no segundo semestre de 2016, com objetivos voltados a proporcionar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes com necessidades físicas, mentais e psicossociais a partir da perspectiva da educação musical.

Particpei ativamente do projeto durante seus primeiros meses e, após esse período, me ausentei das atividades, contudo já sabendo que o trabalho que estava sendo realizado com aquele público seria minha proposta principal de pesquisa ao final da graduação. Retornei a participar do projeto no ano de 2018, pois as vivências e experiências que tive com crianças e jovens com deficiência durante o projeto possibilitaram-me pensar na implementação de uma proposta de educação musical para crianças e jovens com as mais variadas necessidades especiais, procurando adaptar e flexibilizar atividades de musicalização.

A articulação entre a educação musical e a inclusão de pessoas com deficiência (JOLY, 2003; LOUREIRO e FRANÇA, 2005; LOUREIRO, 2006; LOURO, 2000, 2006; GOMES, 2010; SUZANO, 2016) me levou a outro espaço de ação: o da musicoterapia. Pelo fato do projeto não ter apenas finalidades educativas, pois o ambiente do CAPSi é direcionado para o tratamento e desenvolvimento de crianças e adolescentes com necessidades variadas, o trabalho do projeto “Música e Saúde Mental” e suas propostas também eram requisitados a partir da perspectiva de auxílio e complemento ao tratamento desses sujeitos. Além da

---

<sup>1</sup> O primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) foi instalado no município de São Paulo, em 1986, mas somente em 2002 que foi regulamentada a criação de centros e serviços com caráter substitutivo, como o CAPS, integrados ao Sistema Único de Saúde (SUS). Segundo o Ministério da Saúde, a missão do CAPS é oferecer um “atendimento diuturno às pessoas que sofrem com transtornos mentais severos e persistentes, num dado território, oferecendo cuidados clínicos e de reabilitação psicossocial, com o objetivo de substituir o modelo hospitalocêntrico, evitando as internações e favorecendo o exercício da cidadania e da inclusão social dos usuários e de suas famílias.” (BRASIL, 2004, p. 12).

participação no projeto, os participantes também tinham atendimento de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, entre outros.

Apesar disso, o grupo de alunos colaboradores tinha consciência de que as possibilidades de atuação estavam dentro do viés da educação musical e não da musicoterapia. O foco do projeto não era desenvolver um trabalho musicoterapêutico, pois a nossa proposta era direcionada ao aprendizado musical, complementado por uma terapia que pudesse promover o bem estar, o desenvolvimento integral e a qualidade de vida dos participantes de maneira transversal. Este fato também foi impulsionador na temática inicial da pesquisa, pois decidi abordar sobre as articulações entre educação e terapia, ou seja, educação musical e musicoterapia (LOUREIRO e FRANÇA, 2005; LOUREIRO, 2006; RAVAGNANI, 2009; ALMEIDA & CAMPOS, 2013; CARNEIRO, 2014; SUZANO, 2016).

Apesar deste contato e participação com o projeto no CAPSi, é importante mencionar que, na busca por desenvolver uma pesquisa que compreendesse a articulação entre educação musical e musicoterapia, decidi que o campo de pesquisa seria a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Bagé, onde se realiza um trabalho de ensino de música e de musicoterapia concomitantemente, na presença de um musicoterapeuta e de um educador musical, situação ideal para a pesquisa. O fator determinante que me ajudou a delimitar o campo de pesquisa no contexto da APAE foi o vínculo que mantive com o projeto “Música e Saúde Mental” durante algum tempo, o que me impossibilitaria realizar a pesquisa de maneira neutral. Nesta perspectiva, ao ingressar em um novo campo, acreditei na possibilidade de realizar novos olhares necessários para o desenvolvimento de uma pesquisa que intersecta duas áreas com prováveis semelhanças e diferenças. Além disso, inevitavelmente, o professor de música atuante na APAE não pôde estar assíduo nas atividades do grupo durante o período que a pesquisa foi realizada, pelo fato de o mesmo estar envolvido com outras atividades de educação musical momentaneamente; portanto, optei por acompanhar o grupo pesquisado nas intervenções realizadas na Unipampa. Tais atividades eram voltadas para a educação musical, através da prática de discentes do componente curricular Planejamento, Ensino e Avaliação em Música II, do Curso de Música/Licenciatura.

A educação especial foi um aspecto recorrente e presente em minha vida, motivando-me em pesquisar, compreender, atuar e fazer parte de uma área voltada para a inclusão. Desde minha infância pude vivenciar o aprendizado de pessoas com necessidades especiais, justamente por esta ser uma das áreas de atuação dentro do meu vínculo familiar. No princípio da minha caminhada pelas áreas da música, não via possibilidade e nem meios de estar

inserida no contexto da inclusão. Contudo, o projeto mencionado foi a razão de estímulo para a minha inserção e interesse neste meio.

Após estas premissas apresento, a seguir, as perguntas elaboradas que nortearam esta pesquisa e que definiram os principais objetivos do estudo:

- a) Como se apresentam as articulações entre o ensino e a terapia, através da educação musical e da musicoterapia?
- b) Quais são as principais articulações e divergências entre estas duas áreas?
- c) De quais maneiras a música é abordada nestas práticas?
- d) Em quais proporções a música exerce influência na formação integral dos participantes?
- e) Quais adaptações pedagógico-musicais são desenvolvidas pelo educador musical pensando na inclusão de todos os participantes e como os participantes respondem a este processo educacional?

Esta pesquisa contempla alguns aspectos da educação musical especial e aproxima-se aos processos de articulação e interseção entre a educação musical e a musicoterapia. Mesmo que a ação da terapia possibilite o viés inclusivo do ensino, considero que há muitos aspectos, diferenciações e possibilidades de abordagens entre ambos.

A partir do que foi pesquisado, analisado e descrito, espero que o mesmo possa auxiliar-me a compreender este campo de pesquisa, aproximando-me de novos conceitos e conhecimentos sobre a prática docente para e com pessoas com deficiência, percebendo as articulações entre música e saúde, bem como suas distinções. Espero poder contribuir para a vasta área da pesquisa em educação musical, projetando mais uma possibilidade de inserção da música em contextos não-formais de ensino e aprendizagem, ao destacar como abordagens pedagógico-musicais podem ser pensadas quando deparamo-nos com um público que possui necessidades especiais.

Em relação aos contextos de ensino, apesar desta pesquisa não estar caracterizada no âmbito da educação básica, acredito que alguns aspectos trazidos nela podem ser repensados e projetados para o espaço escolar, principalmente para professores de música que atuam com alunos com deficiência, promovendo a inclusão e a educação musical para todos. Nesta mesma perspectiva, este aspecto justifica-se a partir da reflexão de que professores de música também devem estar preparados para realizar abordagens com crianças e jovens com necessidades especiais na educação básica (GOMES, 2010). Neste sentido, espero que esta pesquisa possa auxiliar, através dos desdobramentos dos resultados obtidos, àqueles que

buscam por estes conhecimentos na sua formação como professores de música e educadores de maneira geral.

As possibilidades de atuação e desenvolvimento de ensino-aprendizagem com o público de estudantes com deficiências são diversas, considerando que tais necessidades são variadas e específicas, conforme a deficiência e/ou situação de desenvolvimento que o aluno apresente. Sendo assim, acredito que não basta o professor incluir de maneira geral, mas também conhecer as especificidades de cada deficiência, bem como os aspectos individuais e específicos que cada aluno especial demonstra ter. Não devemos esquecer que, primeiramente, estes alunos são pessoas, cada uma caracterizada por uma personalidade, com saberes prévios e interesses próprios, deste modo, conhecê-los na sua essência é mais que necessário.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral da pesquisa é compreender as interseções entre a educação musical e a musicoterapia observando as práticas do grupo de música da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

### **2.2 Objetivos Específicos**

No que se refere aos objetivos específicos desta pesquisa, podemos destacar:

- a) Observar, analisar e compreender as práticas musicais no grupo da APAE, e consequentemente, as individualidades de cada participante;
- b) Revelar quais aspectos dessas áreas se vinculam, interagem e articulam a partir das práticas musicais no grupo;
- c) Compreender aspectos relacionados à construção do vínculo sócio-afetivo do grupo;
- d) Refletir e discutir sobre as possibilidades de articulação entre as áreas e suas implicações para a educação musical.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA**

Nesta pesquisa são abordadas temáticas que transitam entre a musicoterapia e a educação musical. A revisão da literatura serve de apoio para discursar, dialogar e definir concepções e perspectivas de ambas as áreas, assim, busquei descrever e articular as áreas

bases desta pesquisa, mas também delimitar suas fronteiras. Por tratar-se de um trabalho que discute a articulação entre temáticas, a revisão de literatura predispõe de um diálogo entre os autores, por compreender que a melhor maneira de descrever tais áreas seja através de um discurso que desenvolva um entrelaçamento das discussões.

### **3.1 Áreas em diálogo: interseções entre a musicoterapia e a educação musical**

Os estudos científicos em Musicoterapia têm suas bases mais consolidadas a partir do século XX. Mesmo que em momentos anteriores da história houvesse abordagens sobre a utilização da música para o tratamento e promoção ao desenvolvimento também educacional de pessoas com deficiência, o termo Musicoterapia ainda não era utilizado por quem fazia estudos relacionados a ela (BRUSCIA, 2000). Um caso que explicita este fato é o do Selvagem de Aveyron<sup>2</sup> (LOUREIRO, 2006; RAVAGNANI, 2009; ALMEIDA; CAMPOS, 2013). Logo, compreende-se que esta seja uma área há pouco tempo consolidada, mas constantemente desenvolvida nas últimas décadas, inclusive por notáveis pensadores da história da educação e da pedagogia, como Jean Piaget, Jean-Jacques Rosseau, Henrich Pestalozzi, Frederick Fröbel, Philippe Pinel, Maria Montessori, entre outros (LOUREIRO, 2006).

Similar à educação musical, a musicoterapia tem a fundamentação do seu processo a partir da improvisação, da composição, da interpretação e da escuta, que são caracterizadas como experiências musicais (BRUSCIA, 2000). Este aspecto fala de uma semelhança entre as duas áreas, como também ressaltam Almeida e Campos (2013, p. 45), ao mencionar que “essas experiências musicais são ferramentas fundamentais que levam ao desenvolvimento do processo musicoterapêutico, bem como para o aprendizado significativo do educando”. Em seu estudo, as autoras discursam sobre os benefícios do olhar do especialista em musicoterapia na educação musical, caracterizando-o como um educador-terapeuta. Além disso, através de uma descrição cronológica de suas atuações, as autoras justificam a elaboração deste estudo e desenvolvem uma escrita que descreve reflexões teóricas significativas para a educação musical e musicoterapia. Segundo elas,

---

<sup>2</sup> Menino selvagem de Aveyron, que, possivelmente, viveu aproximados doze anos em uma floresta sem manter contato com pessoas, foi encontrado em 1779 e estudado por Jean-Marc-Gaspard Itard e por Philippe Pinel, os mesmos que o diagnosticaram como idiota e imbecil (termos utilizados para definir pessoas com necessidade especiais na época). Durante o desenvolvimento dos estudos, o menino foi submetido a métodos pedagógicos que utilizavam a música para o desenvolvimento da fala e da linguagem (LOUREIRO, 2006).

A educação musical com o olhar musicoterapêutico tem a intenção de promover a saúde do aluno de forma preventiva, acolhendo e atendendo as necessidades específicas de forma individual, surgindo assim a figura do educador-terapeuta. Profissional que necessita de capacitação para lidar com as diversidades e trabalhar o aprendizado musical como possibilidade de cuidado e desenvolvimento humano. (ALMEIDA; CAMPOS, 2013, p. 46)

As autoras discutem o processo de aprendizagem individual de cada sujeito, projetando um olhar sobre a identidade sonora – Modelo Benenzon de Musicoterapia – que ele porta consigo a partir de sua trajetória de vida, além de enfatizar que o educador-terapeuta deve considerar e buscar pelo potencial individual de cada um de seus alunos/pacientes.

Com relação aos objetivos da musicoterapia e da educação musical, tanto Almeida e Campos (2013) quanto Ravagnani (2009) defendem a ideia de que a primeira se designa a servir processos terapêuticos, de saúde e bem-estar, enquanto a segunda possui uma finalidade exclusivamente educacional, em que há aquisição de habilidades e conhecimentos. As autoras, ao fazerem tais afirmações, basearam-se nos aportes de Gainza e Bruscia para ambas as áreas. Contudo, destacam que:

[...] os meios utilizados pelas duas áreas para atingir seu objetivo demonstram que há uma cooperação recíproca entre as áreas. O educador se utiliza de elementos da musicoterapia para auxiliar no processo de aprendizagem e o musicoterapeuta se utiliza de elementos da educação musical como coadjuvante no processo terapêutico. (ALMEIDA; CAMPOS, 2013, p. 51)

Para Ravagnani (2009), desde o olhar da musicoterapia, o mais importante “é a relação entre a música e o paciente”, sendo assim, na educação musical “o foco recai sobre a aquisição de algum conhecimento musical pelo aluno” (p. 34). O seu estudo traz poucas abordagens sobre a relação entre musicoterapia e educação musical, destacando mais sobre a educação musical especial relacionada à aprendizagem musical de sujeitos com Síndrome de Down em uma pesquisa-ação. Os resultados de sua pesquisa foram refletidos com base na concepção histórico-cultural de Vigotsky. Apesar de abordar brevemente sobre aspectos terapêuticos, a autora traz conceitos interessantes, dialogando com a musicoterapia e apresentando conclusões significativas sobre o seu uso relacionado a pessoas com necessidades especiais. Desde o princípio a autora deixa claras suas intenções quanto à especificação da área musicoterapêutica no seu trabalho.

Outra pesquisa que apresenta temáticas relacionadas à musicoterapia é a de Loureiro (2006). Em sua abordagem, a autora também elabora consideráveis discussões e descreve a historicidade da educação especial relacionada à musicoterapia, abordando aspectos patológicos e clínicos que envolvem a área com breves inserções sobre a prática desta terapia. Loureiro (2006) compreende que:

Musicoterapia é essencialmente uma ciência voltada para o comportamento e o desenvolvimento do ser humano. Sua atuação dá-se não somente em aspectos reabilitativos, mas também no desenvolvimento de habilidades do indivíduo portador de deficiência. (LOUREIRO, 2006, p. 7)

Por ter realizado seu estudo com sujeitos com atraso do desenvolvimento que frequentavam a educação básica, a autora desenvolveu sua pesquisa principalmente sobre este campo de atuação. Apoiada nas concepções teóricas de Vigotsky e de Piaget, ao relatar os resultados, Loureiro deduz “estratégias e adaptações metodológicas e exercícios para a prática da educação musical no ensino regular” dos sujeitos investigados, diagnosticados com atraso do desenvolvimento leve e moderado (p. 8). No ano anterior, Loureiro e França (2005), relatam sobre a função, métodos e técnicas da musicoterapia na iniciação e na educação musical especial ainda com crianças da rede regular de ensino com atrasos do desenvolvimento, objetivando destacar alguns princípios para praticar a educação musical com este público.

Neste caminho, Louro (2006) traz estratégias e atividades adaptadas metodologicamente visando à educação musical especial, área foco da autora. Oferecendo importantes contribuições para a área, surpreendi-me ao me deparar, diversas vezes na sua obra, com aspectos relacionados à articulação entre o educar e o reabilitar. Por ter visto avanços na aprendizagem musical de seus alunos comprometidos concatenados a melhorias na personalidade, na saúde e no bem-estar deles, a autora constatou que não deveriam existir grandes elos entre a educação e a terapia em música (p. 27). A partir deste posicionamento comecei a compreender tais aspectos da mesma maneira que a autora, que diz que “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (LOURO, 2006, p. 27).

No que se refere à musicoterapia, amparada também por Bruscia e Gainza, Louro (2006) define que a diferença entre educação musical e musicoterapia é “de procedimento”. Isto quer dizer que, assim como demais autores destacaram, os objetivos finais, o que se almeja em ambas as práticas é o que as diferencia (p. 65). As relações entre o aluno e a música na educação são/devem ser diários para atingir um bom aprendizado, demandando que o conteúdo seja realizado pelo aluno também em casa; o oposto ocorre na terapia, já que o paciente não precisa praticar ou aplicar em casa, além do que já é desenvolvido nas sessões.

Além disso, na própria musicoterapia há enfoques diferenciados: “Quando usada *como* terapia, a música assume um papel primário na intervenção e o terapeuta é secundário; quando

usada *na* terapia, o terapeuta assume um papel primário e a música é secundária” (p. 65). A partir disto, reflito sobre outra diferença pertinente entre as áreas: em educação musical, o papel primário cabe ao educador em todos os casos, pois sem ele o processo de aprendizagem provavelmente não ocorra; a música tem papel de conector entre o aluno e o professor, porém, na educação musical especial, o aspecto de reabilitação e bem-estar ocorre de maneira transversal.

Similar ao pensamento de Louro, de que principalmente na educação musical especial não há grandes separações entre processos educacionais e terapêuticos durante o processo de aprendizagem, atualmente um novo conceito vem emergindo: o da educação musical terapêutica (PASSARINI; AOKI; PREARO e ANDRADE, 2012). Este termo resume a proposta dos autores em desenvolver um trabalho em que o aprendizado musical e o processo terapêutico ocorram paralelamente, sem destacar mais a um do que outro. Neste sentido, o objetivo principal da educação musical terapêutica é o desenvolvimento integral de quem a pratica. Nesta proposta, a educação musical e a musicoterapia se complementam e os papéis de educador e terapeuta, aluno e paciente se equiparam. Além disso, compreendem que “o sujeito aprende sentindo e sente aprendendo, ou seja, o aprendizado é norteado pelo afeto e vice-versa; onde cada sujeito é considerado em sua singularidade, independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência” (PASSARINI *et al.*, 2012, p. 4).

Passarini *et al.* (2012), definem musicoterapia a partir das concepções de Bruscia, apesar de compactuarem o seu trabalho com o Modelo Benenzon de Musicoterapia (MBMT). Os autores abordam um acontecimento atual que vem ocorrendo em grandes centros urbanos: a crescente procura por musicoterapeutas para lecionarem na educação musical e educação musical especial:

[...] é evidente que existe uma procura consciente pelo profissional com olhar e prática ampliados, capacitado para lidar com as diversidades e para trabalhar o aprendizado musical como possibilidade de cuidado e desenvolvimento humano [...] (PASSARINI *et al.*, 2012, p. 2)

Desta procura que emergem os termos educador-terapeuta e professor musicoterapeuta. Os autores explanam conceitos, contribuições, diferenças e semelhanças entre ambas as áreas que, visivelmente, aos poucos, tendem a criar uma grande relação em busca de benefícios terapêuticos e educacionais em conjunto. Destacam as diferenças entre educação musical e musicoterapia nas mesmas palavras que os demais autores desta revisão já as fizeram e, além disso, abordam sobre as contribuições de uma área para a outra e vice-versa.

Dentre as contribuições da musicoterapia para a educação musical, os autores afirmam que, principalmente, na musicoterapia ativa<sup>3</sup>, o processo de interação com o paciente em sessões de musicoterapia, pode ser muito similar ao que ocorre no processo de interação com um aluno em uma aula de música, quando o professor baseia-se nos métodos ativos da educação musical. Além disso, compreende-se que ambos os profissionais devem estar aptos e disponíveis para “tocar, recriar, compor, dançar, escutar ou ficar em silêncio, entre outras tantas possibilidades, junto com seu paciente, com intuito de possibilitar a ele o desenvolvimento de sua autonomia, expressividade, criatividade e espontaneidade” (p. 5).

Visando ainda as contribuições da musicoterapia para a educação musical, mas, principalmente, uma cumplicidade da terapia com a educação, Passarini *et al.* (2012), apresentam conceitos fundamentais, provenientes do MBMT, que podem ser atribuídos pelos professores-musicoterapeutas, em situações de ensino: “1) Espaço Vincular; 2) Distância Ideal; 3) Território; 4) Tempo de latência e; 5) Tempo vincular ou terapêutico” (p. 5).

Das contribuições que a educação musical dispõe à musicoterapia, os autores fixam-se em alguns métodos ativos, que possuem propostas didáticas diretamente relacionadas ao trabalho terapêutico. São eles: a proposta de improvisação e instrumental de Carl Orff, que no MBMT é representada pela “associação livre córporo-sonoro-musical-não-verbal”; o método de Émile-Jacques Dalcroze, na utilização de ritmo e movimento, que para Benenzon faz relação direta com a proposta de comunicação não-verbal em musicoterapia; e a abordagem metodológica de Murray Schafer, que através dos conceitos de capacidade criativa e paisagem sonora, tanto o aluno quanto o paciente, desenvolvem a criatividade mútua e “um fazer sonoro-musical-não-verbal que inclui infinitas possibilidades de expressão e criação para paciente e musicoterapeuta (...)” (p. 10).

Na mesma proposta de educação musical terapêutica, Silva Júnior (2016) também introduz este novo conceito na área da música. Para o autor, “falar do efeito terapêutico da música no contexto da educação musical é tratar da universalidade da música e seu potencial de influenciar nossos sentimentos e pensamentos” (p. 1). Contudo, diferentemente de Passarini *et al.* (2012), nesta proposta de aprendizagem musical paralela à finalidades terapêuticas, o autor considera que a educação musical é fator primário e que o alcance de benefícios psicológicos e/ou terapêuticos é secundário. O próprio autor desenvolveu ações no contexto da educação musical terapêutica com um grupo de idosos, em que, primordialmente, visava fins educacionais e, num segundo plano, a finalidade terapêutica. Este outro prisma da

---

<sup>3</sup> Processo musicoterapêutico em que o paciente participa de maneira ativa, tocando, dançando, argumentando e ouvindo, através de objetos intermediários (geralmente instrumentos musicais).

educação musical terapêutica também é interessante e inovador, contudo vai além do que Passarini propõe. Silva Júnior defende que a educação musical deve estar em destaque nesta prática e que não deve ser confundida com a musicoterapia.

Priorizar e destacar as diferenças entre a educação musical e a musicoterapia, garantindo que não sejam confundidas é um aspecto trazido por Louro (2000). Baseando-se em Bruscia e Gainza, a autora discursa sobre os aspectos característicos da musicoterapia e da educação musical especial. Para a autora, em algumas ramificações da musicoterapia, o processo educacional junto ao terapêutico, e vice-versa, já era demasiadamente recorrente em grandes centros urbanos, desenvolvendo-se paralelamente. Refletindo sobre estes processos de conexão entre as áreas, a autora frisa que, em determinadas ocasiões, a educação e a terapia “se misturam de tal forma que se torna quase impossível diferenciá-los, mas isso não significa que sejam a mesma coisa” (LOURO, 2000, p. 2). Percebe-se nesta frase o cuidado ao falar sobre a relação entre ambas as áreas, destacando as diferenças e garantindo que não sejam confundidas, assumindo que:

Mesmo que por ventura os resultados da educação musical e da musicoterapia sejam os mesmos, o fato de suas bases estarem fundamentadas em propostas diferenciadas, muda toda relação do indivíduo com a música, seja ele com deficiência ou não. (LOURO, 2000, p. 3)

Suzano (2016) também levanta estas questões sobre os resultados da educação musical e da musicoterapia poderem ser os mesmos ou muito similares, mas diz que a fundamentação de cada proposta é o que faz a diferença (p. 86), destacando, também, outra diferença entre áreas: a necessidade previa ou posterior de adquirir habilidades e conhecimentos musicais, visto que na musicoterapia este aspecto não se faz necessário; contudo, no aprendizado musical este é o foco. Do ponto de vista inclusivo, diante de sujeitos com necessidades especiais, para a autora a música pode atingir de maneira positiva ou negativa a quem a “utiliza”, sendo uns dos fatores, a sensibilidade a alguns sons, bem como a intensidade dos mesmos ou a sua frequência. Particularmente, vivenciei nas atividades musicais realizadas no CAPSi a preocupação de selecionar sonoridades confortáveis para alunos com necessidades especiais, tanto nos instrumentos musicais, quanto em sonoridades mais completas apresentadas nas músicas.

Apesar de também ter caracterizado a educação musical especial e a musicoterapia de maneiras distintas e sem muitas relações, é perceptível, no decorrer do texto de Suzano (2016), aspectos que correlacionam o seu trabalho musical com crianças com necessidades especiais a processos terapêuticos que vem à tona com melhoramentos e bem-estar individual.

Suzano descreve as aulas particulares de violão, que lecionou na escola onde atuava, e ressalta alguns alunos especiais que lhe chamaram a atenção durante o processo de aprendizagem. Entre eles, havia um aluno com deficiência intelectual e problemas comportamentais, que, através do estudo do violão, em poucos anos, teve grandes melhorias no comportamento e no aprendizado em sala de aula, passando de um aluno impossibilitado de estudar o instrumento, por conta de seu comportamento, a músico concursado de orquestra. Mesmo que a relação entre a educação e a terapia não sejam diretamente discutidas pela autora, é visível que o processo de aprendizagem deste aluno em questão não ocorreu de maneira isolada, e sim com uma dualidade entre educação musical e terapia musical.

Nesta revisão, percebo que são escassos os autores que defendem e discutem a integração entre áreas. Talvez este fato ainda ocorra, pois são incipientes as discussões acerca da educação musical voltada para o ensino de pessoas com necessidades especiais (CARNEIRO, 2014). Fantini, Joly e Rose (2016) realizaram um mapeamento das produções relacionadas à área da educação musical especial. Desta maneira, auxiliaram-me no levantamento de produções e autores a partir de sua pesquisa sobre o estado da arte das produções brasileiras em educação musical especial nos últimos 30 anos. A busca pelos materiais e autores ocorreu através dos principais meios de publicação dos educadores musicais, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Os principais meios de publicação de educadores especiais também foram investigados, perfazendo um total de 126 estudos da área encontrados. Estes estudos têm temáticas ligadas ao conhecimento sobre/dos alunos, conhecimentos sobre/dos professores e formação de professores, processos de ensino/aprendizagem, recursos na educação musical especial, processos inclusivos, programas de ensino/projetos, métodos de ensino/teorias, instrumentos de avaliação musical e revisões/resenhas (FANTINI; JOLY; ROSE, 2016, p. 42-44).

Carneiro (2014) também discute a produção sobre a educação musical especial realizando uma busca muito similar à que apresento nesta revisão: levantar conceitos, visões, similaridades e distâncias entre a educação musical especial e a musicoterapia. Para o autor, faz-se necessário que as áreas contribuam entre si através de conhecimentos e propostas e que sejam cada vez mais correlacionadas. Contudo, ressalta que é necessário verificar as possibilidades de atuação de um professor musicoterapeuta (ou educador-terapeuta), proposto por Passarini *et al.* (2012), já que o único profissional apto a lecionar música é o professor de

música e não o musicoterapeuta, bem como o mesmo no processo inverso deve ser considerado.

A partir das literaturas aqui apresentadas e de aspectos abordados por estes autores, pode-se propor, então, que a mais intensa relação entre a educação musical e a musicoterapia não se encontra nas propostas pedagógicas, nem resultados ou atividades, mas está refletida nas ações da educação musical especial, visto que esta área vagarosamente vem ampliando-se, e sendo discutida (CARNEIRO, 2014; LOURO, 2000). Considerando que a musicoterapia e a educação musical especial são desenvolvidas com um mesmo público e, mesmo que com objetivos e fundamentações diferenciadas, possuem aproximações e contribuições de uma para outra e, em determinadas vezes, com um resultado muito similar, é possível considerar que ambas demarcam uma fronteira entre processos educacionais e terapêuticos (BRUSCIA, 2000). Apesar de fronteiriças, por tratarem do mesmo público-alvo e envolverem-se com música, há possibilidades de elas, aos poucos, construírem uma nova proposta de entrelaçamentos, visando uma contribuição mútua, sem hierarquias e oportunizando benefícios iguais através da música, como já vem sendo proposto por Passarini *et al.* (2012) na perspectiva da educação musical terapêutica.

Esta projeção de olhar sobre a articulação entre áreas também é visível nas palavras de Borne (2012), que realizou, ao longo de quatro anos, um projeto com alunos com necessidades especiais na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enquanto professor de música, o autor buscou descrever as interfaces entre educação musical inclusiva<sup>4</sup> e musicoterapia, a partir de seu projeto, que manteve uma linhagem cultural na sua implementação. Para o autor foi um desafio descrever e delimitar as fronteiras entre as áreas, contudo, ao realizar breves considerações, Borne identificou uma melhoria em alguns aspectos comuns e cotidianos destes alunos que comprovavam os benefícios em vista do aprendizado integral dos mesmos, tais como, aumento da autoestima, melhor organização temporal, consideração e cuidado pelo outro, entre outros (p. 8). Além disso, no desenvolvimento de seu projeto Borne mencionou que:

[...] a música era educação musical e musicoterapia, onde as fronteiras não puderam ser bem delineadas e as interfaces que ocorreram eram diversas [...] Atividades pedagógicas com cunho artístico rapidamente se transformavam em aprendizagem da vida em sociedade, próprio da prática musicoterápica. As interfaces entre arte, escola, cotidiano e vida eram contínuas e intrínsecas; uma representava a outra. Fazer música era viver. (BORNE, 2012, p. 8)

---

<sup>4</sup> Apesar de esta pesquisa utilizar a todo o momento o termo educação musical especial, preservo a denominação preferida pelo autor.

Falando ainda sobre o conceito 'fronteiras', Leandro *et al.* (2007), fundamentando-se em Gainza, sugere que, quando utilizada com/para sujeito com necessidades especiais, a música amplia sua objetivação, dando lugar a finalidades terapêuticas, além das educacionais (p. 58), já que, conforme Gainza, a música exerce papel como um coadjuvante para o desenvolvimento integral de sujeitos. Os autores descrevem o desenvolvimento de um projeto de extensão entre Universidade e CAPS, proposto pelos próprios autores. Através da aprendizagem musical, buscaram atingir também, com o projeto, um papel de inclusão social nos grupos participantes das oficinas. Estas foram propostas de três maneiras distintas: através do canto em grupo, da musicalização com a flauta doce e da utilização de jogos musicais. Além de uma formação integral dos sujeitos com necessidades especiais participantes, em que se objetivava a inclusão social, os autores puderam perceber, ao final do desenvolvimento do projeto, atribuições pessoais dos participantes relacionadas à autoestima, à criatividade, trabalho coletivo, concentração e desenvolvimento da memória.

Apesar de claras as contribuições no bem-estar individual, no social e na formação integral destes participantes, novamente os autores não focaram na discussão total sobre o desenvolvimento destes aspectos. Contudo, levantaram questões significativas relacionadas ao ensino musical de pessoas com necessidades especiais nos três contextos de ensino diferentes descritos. Nesta linha, Joly (2003) apresenta propostas de ensino musical para sujeitos com necessidades especiais, sendo esta a única área abordada e discutida pela autora na sua produção. Para haver uma abordagem pedagógica deste cunho com bastante adequação, segundo a autora, faz-se necessário que o professor tenha um amplo conhecimento sobre o estudante, as características de sua deficiência, sobre o seu meio social, educacional, além de adquirir novos conhecimentos constantemente, para uma melhor adaptação e entendimento das capacidades do estudante.

Ao citar Lois Birkenshaw-Fleming, Joly (2003) elenca benefícios possíveis de serem percebidos na aula de música, através de atividades musicais, apontados por Lois, estes que vão além de apenas aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades musicais. Tais benefícios são: o reforço da autoestima quando o sujeito desenvolve atividades atingindo o êxito; a interação social; a coordenação psicomotora; em alguns casos, o tônus muscular; a linguagem; a capacidade auditiva e intelectual e a memória (p. 1-2). Percebe-se que estes benefícios, que são desenvolvidos em um ambiente de aprendizagem a partir da ação musical, ocorrem de maneira paralela à proposta de conhecimento musical. Isto significa que, aulas que visam à educação musical especial, também são ambientes propícios para o desenvolvimento integral do sujeito participante, através de uma ação terapêutica paralela e

indireta. Ou seja, “por meio de um programa de educação musical bem estruturado e com objetivos bem definidos é possível promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades especiais.” (JOLY, 2003, p. 2).

Na tentativa de fundamentar as funções, propostas e características da educação musical para a pessoa com deficiência, Joly cita Juliette Alvin, afirmando que:

[...] a música pode representar para as crianças portadoras de necessidades especiais, um mundo não ameaçador com o qual ela pode se comunicar, se integrar e auto identificar-se [...] a música pode oferecer oportunidades para a criança deficiente ampliar os limites físicos ou mentais que possui. (JOLY, 2003, p. 2)

A autora brevemente discute sobre o caráter terapêutico dessas abordagens, quando menciona que:

No entanto, é preciso estar atento para o fato de que a música tem sido reconhecida como elemento importante em processos educativos, profiláticos e terapêuticos, mostrando aos poucos como é fundamental no processo de desenvolvimento de crianças, sejam elas especiais ou não [...]. (JOLY, 2003, p. 5)

Um aspecto importante a ser considerado nesta pesquisa, que contempla o tema de estudo – articulações entre educação e terapia –, é o caráter interdisciplinar. Esta proposta ocorre em ambientes que propõe um trabalho relacionado e articulado entre a terapia, o bem-estar, saúde e o psicológico com a música/musicalização ou propostas alternativas que envolvem o meio artístico. É importante ressaltar que utilizo neste trabalho o termo interdisciplinar baseada nas concepções de Japiassu (1976), já que, a partir de um princípio de distinção entre as terminologias possíveis a serem agregadas à ‘disciplinaridade’, “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela *intensidade das trocas* entre os especialistas e pelo *grau de integração real* das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (p. 74).

Este olhar interdisciplinar de articulação entre saúde/terapia e música/ensino, desenvolvida em centros especializados neste tipo de atendimento, geralmente é nomeado como multidisciplinar. Para Japiassu (1976, p. 73), a multidisciplinaridade é desenvolvida em um “sistema de um só nível e de objetos múltiplos [...]”. Ainda segundo o autor, a multidisciplinaridade aparece em uma situação de variedade de disciplinas, propostas de maneira simultânea, mas que não conseguem realizar trocas e manter uma relação entre si. Considerando a proposta deste tipo de ensino-terapia ou terapia-ensino, não seria esta a ideia fundamental dos realizadores de espaços multidisciplinares, mas sim o oposto.

Dentre os autores desta revisão que abordam discussões com caráter interdisciplinar/multidisciplinar, volto a mencionar Joly (2003). A autora faz, justamente, o

diálogo iniciado anteriormente: o crescente estabelecimento da educação musical como potência em projetos multidisciplinares e interdisciplinares. A autora apresenta um trabalho musical com crianças com necessidades especiais no qual, em determinados momentos do projeto, situações multidisciplinares ocorriam, como bem exemplifica a autora no trecho a seguir:

A forma de aplicação do procedimento, assim como a avaliação dos desempenhos [musicais] dos alunos foram adaptadas de acordo com suas características peculiares [...]. Por exemplo, os exercícios de movimento eram realizados com ajuda da professora/pesquisadora seguindo instruções específicas de uma fisioterapeuta; [...]. (JOLY, 2003, p. 3).

Conforme Joly relatou, acredito que a crescente da educação musical como disciplina pertencente a projetos interdisciplinares pode estar relacionada ao fato já discutido anteriormente: a emergente visualização do ensino de música junto à promoção do bem-estar e saúde, em formato de terapia transversalizada – principalmente para pessoas com necessidades especiais. Este fato foi percebido em novos conceitos e terminologias que foram propostos nos últimos anos pelos autores visitados na revisão bibliográfica deste trabalho (LEANDRO *et al.*, 2007; PASSARINI *et al.*, 2012; BORNE, 2012; SILVA JÚNIOR, 2016 e SUZANO, 2016). Além destes, Louro (2016), na emergência destes pressupostos, propôs uma literatura que dialogasse a música e a inclusão a partir de múltiplos olhares, também podendo caracterizar-se como um estudo interdisciplinar discutindo sobre os diálogos entre a medicina e a educação musical especial, a terapia ocupacional, a arte, a musicoterapia, a tecnologia, a comunicação, a psicologia, a psicopedagogia e a psicomotricidade, além de também interagir com a música e a inclusão nos aspectos históricos, familiares, tipos de inteligências e no ensino superior.

Observa-se, até aqui, a interessante possibilidade de articulação entre o ensino e a terapia através da música, já que a música contribui para a formação integral das pessoas, tenham elas necessidades especiais ou não. O que pode ser evidenciado é que, na maioria das vezes, uma das duas práticas é tratada como primária, sendo a outra um aspecto paralelo ao desenvolvimento. Ou seja, em situações de ensino musical a terapia é um aspecto transversal à aprendizagem, podendo ser vista em momentos em que há o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social, pessoal, entre outros. O contrário também é possível, através de terapia musical, o sujeito pode vir a adquirir habilidades em música, assim como despertar o interesse em aprofundar determinados aprendizados musicais. Desta maneira, é clara a possibilidade da música promover sensibilidade, educação, terapia, lazer, a partir dos pressupostos apresentados, também uma proposta de ensino-terapia.

### 3.2 Perspectivas e panorama da educação especial

A educação especial, área que é brevemente apresentada nesta pesquisa, possui discussões, desenvolvimentos e legalidades muito recentes. Todos estes aspectos, que permanecem em um constante andamento de estruturação, trazem garantias ao processo de desenvolvimento dos sujeitos com necessidades especiais, seja no contexto escolar ou social. Além disso, estes aspectos certamente estão presentes no grupo inclusivo e na individualidade de cada participante da APAE justificando, assim, a contextualização que desenvolvo ao encontro dos interlocutores desta pesquisa: pessoas com necessidades especiais.

A educação especial começa a ser amplamente discutida no Brasil a partir dos anos de 1990, através de marcos nacionais e internacionais, como o movimento de publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994), inspirada no Movimento Internacional de Salamanca, Espanha, que deu origem à Declaração de Salamanca (1994). Estes marcos garantem a educação de maneira igualitária a todos que possuem necessidades especiais, bem como o acesso e a permanência na escola. Mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), através da lei nº 9.394/96, indicou que, para os alunos com necessidades especiais, “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” e, preferencialmente, inseridos nas classes regulares de ensino (Ministério da Educação, 2010, art. 59).

Na passagem dos anos de 1990 para os anos 2000 tem-se a intensificação da educação especial na perspectiva inclusiva e, em decorrência disto, nos anos que discorrem, propostas e impulsos para a educação especial são amplamente propostas e planejadas, para todos os âmbitos em que se possa incluir e para todos os tipos de necessidades. Criam-se diretrizes específicas e legislações importantes, destacando-se dentre elas, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) e o Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir destes marcos legais e normativos, então, em nosso país, sujeitos considerados deficientes são aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, sejam eles de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial, sendo passível de existirem barreiras que limitam sua participação íntegra na escola e na sociedade (BRIZOLLA; MARTINS, 2018).

O conceito de ‘pessoas com necessidades especiais’<sup>5</sup> utilizado nesta pesquisa faz jus ao processo de democratização das sociedades e garantia de igualdade de direitos sem

---

<sup>5</sup> Comumente utilizado também como ‘pessoas com necessidade educacionais especiais’ (NEE), contudo não há grandes distinções terminológicas entre estes tratamentos, já que as necessidades especiais compreendem as educacionais, pois em

discriminar raça, religião, cor, opinião, características intelectuais e físicas de crianças e jovens frequentadores da escola e de meio sociais (BRIZOLLA; MARTINS, 2018). Neste sentido, as necessidades especiais (ou necessidades educacionais especiais) são divididas entre permanentes e temporárias. As permanentes são subdivididas entre intelectuais, processológicas, emocionais, motoras, sensoriais, problemas crônicos de saúde e autismo<sup>6</sup> e demandam grandes adaptações no planejamento/currículo que vão ao encontro das necessidades adaptativas apresentadas pelo aluno. Já as temporárias estão subdivididas em problemas no nível do desenvolvimento das funções superiores e problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem<sup>7</sup>, fazendo-se necessário que as adaptações de aprendizagem sejam breves, sucintas ou parciais, adaptando pequenas especificidades difíceis para o aluno.

Pessoas que possuem transtornos globais do desenvolvimento são aquelas que apresentam diferenças em esfera qualitativa das interações sociais recíprocas e da comunicação, além de demonstrarem restrições e estereótipos em interesses e atividades específicas, muitas vezes havendo necessidade de realizar processos de repetição sobre elas. Na classificação dos transtornos globais do desenvolvimento estão incluídos sujeitos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Já pessoas caracterizadas com altas habilidades ou superdotação, apresentam um elevado potencial em áreas isoladas ou combinadas, como a intelectual, a acadêmica, de liderança, de psicomotricidade e das artes, além de demonstrarem elevada criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse.

Finalizando esta breve discussão sobre as perspectivas e panoramas da educação especial, destaco que esta área se apresenta de forma propulsora para a educação musical especial que, a partir do que foi discutido, é a área que defende o ensino para todos e, especificamente, para o ensino musical. Conforme ressalta a LDBEN de 1996, os sistemas de ensino musical também devem assegurar a todos os alunos especiais currículo, métodos, recursos e organizações específicas que atendam musicalmente às necessidades de cada um.

---

algum momento do desenvolvimento de aprendizagem do sujeito com necessidades especiais haverá também necessidades educacionais especiais para o mesmo.

<sup>6</sup> Respectivamente, por exemplo: deficiência mental e altas habilidades; dificuldades de aprendizagem; psicoses e severos problemas comportamentais; paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular e problemas motores; cegos e surdos; AIDS, diabete, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, entre outros.

<sup>7</sup> Respectivamente, por exemplo: desenvolvimento motor, perceptivo, lingüístico e socioemocional; leitura, escrita e cálculo.

## 4. CAMINHOS DE PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

### 4.1 Referencial teórico-metodológico

A partir da revisão de literatura foi possível identificar os aportes mais relevantes entre as pesquisas já realizadas com temáticas similares a esta, selecionando, a partir destes estudos, os autores que contemplam o referencial teórico-metodológico deste trabalho. Sendo assim, esta seção da pesquisa foi construída a partir dos aportes teóricos de Violeta H. de Gainza, Viviane Louro e Kenneth Bruscia, buscando dialogar e analisar os dados produzidos através de suas respectivas concepções e compreensões. Estes autores configuram-se como a base para a compreensão de cada uma das áreas discursadas nesta pesquisa, respectivamente: a educação musical, a educação musical especial e a musicoterapia.

Apesar disso, compreendo que esta separação de áreas e autores não restringe a comunicação destes estudos sobre as concepções de uma área para a outra, apenas configura-se como uma classificação escolhida para este estudo exploratório inicial sobre o tema, quando consideramos que nesta pesquisa há três áreas em franca discussão e interlocução. Além disso, todas as discussões estabelecidas no decorrer das apresentações dos aportes de cada autor serão retomadas ao diálogo no momento de análise dos dados e discussão dos resultados.

Segundo Flick (2009), os resultados de uma pesquisa são o produto da união dos autores, que servem como referência teórico-metodológica, com os dados analisados a partir da produção de dados. O autor ainda propõe uma visualização deste processo através de um movimento cíclico entre os elementos que compõem este momento da pesquisa. Tal representação apresenta-se da seguinte maneira: a *experiência*, que diz respeito ao “ambiente, eventos e atividades naturais e sociais”, num movimento cíclico direciona-se ao ato da *construção*, caracterizados pelos “textos como versões do mundo”, em movimento ao momento de *interpretação*, que está relacionada à “compreensão, atribuição de significado”, que se movimenta em direção a *experiência*, novamente. Podemos considerar então, que a construção de uma pesquisa está baseada a partir dos seguintes elementos: *experiência*, que diz respeito ao momento de estadia em campo, da produção de dados e recepção de informações acerca do tema de estudo; *construção*, como o momento de relacionar e fazer aportes com a literatura em vigência; e *interpretação*, a resolução de novas ideias a partir da reunião de experiências e literaturas, atribuindo significados relacionados e únicos para a

pesquisa. A figura a seguir representa, de forma estrutural, como esses conceitos são costurados ao longo da pesquisa:

Figura 1 – ciclo da investigação da pesquisa com base em Flick (2009)



Fonte: Autora (2018)

#### 4.1.1 Música e psicologia: concepções de Violeta H. de Gainza sobre os processos de aprendizagem musical

Gainza (1988), no seu livro *Estudos de Psicopedagogia Musical* aborda, primordialmente, a crescente necessidade de articular a educação, a prática e o ensino pedagógico com os conhecimentos psicológicos. Nesta situação, o ensino de música também congrega a esta necessidade, justificado a partir das palavras da autora ao dizer sentir “o desejo de contribuir, esclarecendo certos processos musicais complexos, às vezes obscuros, para que aqueles que necessitem aproximar-se da música tenham acesso a ela sem o temor de se decepcionarem” (p. 20). Desta maneira, em concordância com a autora, para compreender os interlocutores desta pesquisa, parto da proposta de olhar a educação desde o prisma da psicologia. Além disso, estes aspectos trazidos pela autora podem ser complementares às concepções de uma área que está em constante discussão nesta pesquisa e diretamente relacionada com os estudos em psicologia: a musicoterapia. Para compreender as articulações entre uma prática educativa e uma prática terapêutica, faz-se necessário identificar e basear-se em autores que relacionam a educação com os estudos psicológicos, partindo destes pressupostos.

Gainza caracteriza o ensino de música como uma contribuição efetiva no desenvolvimento integral do ser humano e apropria-se de fundamentações da psicologia para versar o seu capítulo, assumindo que “a *educação* e, portanto, a *educação musical*, deve ser

considerada como uma *contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (bio-psicossocial) do ser humano*” (GAINZA, 1988, p. 88). Neste sentido, é pertinente refletir que, se a educação musical é capaz de contribuir de maneira efetiva no desenvolvimento integral de uma pessoa, independentemente de suas necessidades especiais, ela está a serviço de todos, pois todos se desenvolvem. No ensino musical para pessoas com necessidades especiais esta situação não deve ser diferente, mas deve considerar o desenvolvimento humano de uma maneira flexível, que corresponda ao desenvolvimento específico de cada sujeito, conforme suas necessidades e especificidades. Gainza propõe compreender os processos educativos a partir do olhar da psicologia, de que sujeitos são diferentes em aspectos biopsicossociais, afirmando que há orientações específicas para cada tipo de situação e sujeito, pois o estudo da conduta (desenvolvimento) humana está intimamente relacionado com a educação, afirmando assim que “a educação geral se propõe a orientar o processo de desenvolvimento nos indivíduos normais, assim como a reeducação, a educação especial e a terapia educacional tratam de atuar positivamente nos casos de perturbações ou desvios das condutas típicas dos indivíduos sadios.” (GAINZA, 1988, p. 22).

Ao falar a respeito da *conduta musical*, a autora identifica as reações e relações do bebê, da criança, do pré-adolescente, do adolescente e do adulto com a música num processo “bidirecional homem-música”, ou seja, que em cada uma das fases da vida a recepção da música e a transmissão dela é variável e condizente com a fase de desenvolvimento que o indivíduo vive. Para poder especificar e relacionar estes aspectos com este estudo é necessário identificar a idade dos sujeitos de pesquisa que a contemplam, indo ao encontro do que a educação musical especial aborda sobre cada uma das deficiências em diálogo com a música, pois, ao relacionarmos com pessoas com necessidades especiais, além de identificar suas idades cronológicas, é primordial tomar consciência de sua idade mental.

Para Gainza (1988), a *conduta musical*, ou seja, relação do homem com a música é heterogênea e pode caracterizar-se como conduta ativa ou passiva. Na primeira, o sujeito manifesta-se e age a partir da sua relação momentânea com a música; e na segunda situação de conduta, o sujeito age de maneira interna, fazendo relações ou considerações para si próprio, não externalizando-as necessariamente ou imediatamente. No ato de *recepção musical*, a autora afirma que:

As diferentes pessoas, segundo sua idade, educação e estado psicofísico, reagirão de maneira característica, mostrando menor ou maior atração ou apetite pelo ‘alimento’ sonoro que está ao seu alcance, ou que lhes é oferecido, realizando o ato de absorção e internalização com diferentes graus de concentração, continuidade e finura. (GAINZA, 1988, p. 25).

Os aspectos a serem absorvidos no ato da *recepção musical* influenciam em percepções variadas dentre as características a serem identificadas no som, como por exemplo, o timbre, o ritmo, a melodia, harmonia e estrutura. No momento de conduta ativa, através do uso de instrumentos, o sujeito demonstra suas capacidades motoras e cognitivas através da sua preferência de como responder ao que foi recebido. Este processo de *recepção musical* ocorre em quatro etapas: sincrética, analítica, sintética e generalização.

Mesmo que o processo de absorção do objeto sonoro seja considerado espontâneo, orgânico, cabe ao professor realizar o papel de estimulação, com a finalidade de orientar este processo, dando espaço ao estímulo das capacidades do indivíduo em relação à quantidade e qualidade de suas ações musicais. Gainza (1988, p, 27-28) afirma que do ponto de vista da psicologia “[...] o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental da criança. [...] trata-se dos sentimentos, e assim, afetividade e inteligência são indissolúveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana”. Quando há estímulo, a *expressão musical* origina-se, ressaltando que para cada indivíduo em um tempo determinado e dentro de capacidades individuais. A autora defende a ideia de que, só no momento em que o sujeito é capaz de emitir respostas musicais condizentes ao estímulo que lhe foi passado, é que há um processo completo de musicalização, assim:

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

Além disso, a autora destaca que é uma *tendência predominante* no ato de *expressão musical* que o sujeito que produz música demonstre capacidades mais ou menos explícitas sobre os aspectos e elementos musicais enquanto interpreta, pois a sua expressão será condizente com os conhecimentos musicais internalizados por ele, provenientes de situações de estímulo. Esta tendência não está dissociada de ser um estímulo em prol do desenvolvimento humano do sujeito, pois “através da música que produz ou reproduz, o sujeito manifesta especialmente sua sensibilidade, o seu ‘sentido’ rítmico, ou o seu ‘sentido’ harmônico, melódico, tímbrico, etc” (p. 29), o que faz da música um elemento capaz de constituir o desenvolvimento integral humano através de seus conhecimentos e estímulos.

Esta situação de manifestação ocorre a partir do que Gainza chama de *processo expressivo*, que designa a caracterizar um processamento interno e pessoal sobre as matérias sonoras para cada sujeito de uma maneira individual, possibilitando o desenvolvimento da expressão corporal, sonora e verbal, estimulando aspectos relacionados à imaginação e

criatividade. Corrêa (2013), voltando o olhar para a aprendizagem musical de pessoas com deficiência, diz que o processo de aprendizagem, expressão e experimentação musical acontece diferentemente para cada sujeito, independente de serem pessoas com deficiência ou não, pois todos somos diferentes e agregamos significados musicais variados. A autora confirma que devemos evitar compreender e ver pessoas com necessidades especiais com um olhar de caridade, de apelo e sentimental e que a música pode não ser a melhor alternativa inicial para promover o desenvolvimento de um sujeito com necessidades especiais. Não é raro haver autistas que têm restrições à música, pelo fato de terem uma sensibilidade sonora mais circunstanciada, logo, nestes casos, a música não pode ser tida, em um primeiro momento, como alternativa para estimular o desenvolvimento deste sujeito. Corrêa (2013) ressalta:

Pessoas são diferentes e irão reagir de forma diferente ao aprendizado e ao contato com a música. [...] As características de cada síndrome podem estar presentes, mas as experiências de cada sujeito também estão e estas afetarão, sobremaneira, as condições que influenciam na aprendizagem, no desenvolvimento de cada um. [...] a música é um conhecimento que potencializa desenvolvimento e, por isso, consegue agir nos aspectos cognitivos, sócio afetivos e psicomotores. (CORRÊA, 2013, p. 102-103)

Ainda neste sentido expressivo da música, retornando às concepções de Gainza (1988), a autora especifica que neste processo de expressão, há graus, ou seja, capacidades pessoais de expressão, ainda obtidas a partir de estímulos orientados, mas que são condizentes com as capacidades da pessoa e das duas individualidades. Segundo a autora, um sujeito que interpreta de maneira musicalmente ‘imperfeita’ ou com aspectos errôneos, ainda está expressando-se de maneira inegável como aquele outro sujeito que realiza a interpretação de maneira mais qualificada; o que ocorre é a diferenciação de graus nas capacidades expressivas desses indivíduos. Enfatiza que, neste caso, “expressar-se é, pois, demonstrar tanto as deficiências como as capacidades” (p. 31), considerando que o termo expressão não representa um juízo de valor. Acredito que este pensamento seja um ato de inclusão, independente de haver sujeitos com necessidades especiais nesta situação comparativa expressiva. Ainda neste aspecto quanti-qualitativo da *expressão musical*, a autora compreende que o grau ou o aprimoramento da interpretação do sujeito está relacionado às suas capacidades e ao equilíbrio dos aspectos de desenvolvimento integral, considerando seu nível de desenvolvimento “físico (sensório-motor), afetivo (comunicação sensível) e mental (grau de compreensão da obra)” (p. 32).

Como já mencionado anteriormente, para Gainza (1988) a aprendizagem musical é a síntese a partir da reunião das condutas receptivo-expressivas, que levam ao processo de

musicalização. Compreende, então, que a aprendizagem é caracterizada pela aquisição de capacidades variadas que englobam os aspectos sensoriais, motores, afetivos e mentais ao desenvolvimento. O desenvolvimento dessas capacidades, que, neste diálogo, possuem a música como interlocutora, também evoca significações pessoais, principalmente no momento já descrito do processamento interno da matéria sonora. Logo, ao envolver-se em uma conduta ativa das atividades de musicalização, o sujeito também está agregando símbolos e significados através de uma gama variada de sensações e sentimentos. A experiência musical, então, pode agregar significados positivos ou negativos ao sujeito; um exemplo que bem representa a relação homem-música é a que foi dada sobre os autistas e as suas sensibilidades específicas sobre aspectos sonoros, por isso, “a música é, para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa e evoca” (GAINZA, 1988, p. 34). Para a autora, um aspecto que pode contribuir para a demora no amadurecimento sobre os significados negativos que a música carrega para um sujeito e superação deles é o fato de o som ter uma definição abstrata em relação aos vários outros aspectos relacionados à aprendizagem de maneira geral.

Em relação ao viés terapêutico, Gainza (1988) ressalta sobre o inestimável valor que a música possui como instrumento para diagnosticar e compreender um sujeito, considerando a sua *conduta musical*. Para abordar este ponto traz a ideia de Willems, sobre os elementos musicais estarem relacionados ao aspecto humano:

[...] o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem. Essa qualidade – o poder mobilizador da música – constitui a base da terapia musical ou musicoterapia. (GAINZA, 1988, p. 37)

Ao estar em contato com tantos aspectos musicais e de maneira orgânica, a autora compreende que este processo de *conduta musical*, de relação homem-música, que passa por etapas e situações que são correspondentes à resposta individual de cada sujeito, à matéria sonora é de certa maneira um processo de musicalização pessoal, que instiga, principalmente, à sensibilidade, à compreensão, ao treinamento e à cultura através da música. Em relação a este aspecto, conclui que:

É tarefa específica da educação geral, da educação especial e da terapia musical proceder adequadamente para conduzir cada indivíduo ao seu estado ótimo de desenvolvimento pessoal. Para isso, aqueles que se interessem pelas condutas musicais e decidam observá-las sistematicamente deverão estar munidos não apenas de instrumentos de pesquisa efetivos, mas também de uma profunda experiência no contato com a música. (GAINZA, 1988, p. 39)

Conforme a autora, a objetivação principal da educação musical é musicalizar, com a intenção de tornar os sujeitos que possuem aprendizados musicais mais sensíveis e receptivos ao fenômeno sonoro, buscando promover a estes sujeitos respostas de índole musical, que contemplam o processo de *conduta musical* discursado. Gainza afirma que os vínculos positivos na relação homem-música ocorrem tanto na situação de *recepção musical*, quanto na *expressão musical*. Além disso, a autora afirma um aspecto muito importante relacionado à função da música neste processo bidirecional entre o homem e a matéria sonora: as atribuições pessoais em relação à música são atributos que caracterizam e definem as relações humanas, qualificando-a como um “objeto ‘intermediário’” (p. 101). Ainda como conceito básico para as compreensões das configurações da educação musical, afirma que

Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. (GAINZA, 1988, p. 101)

Partindo da premissa de que a atividade musical é uma atividade que demonstra respostas individuais de cada sujeito, eficazes na identificação de vários aspectos que dizem respeito às capacidades e aprendizagens de pessoas, a autora assume que este diagnóstico através da música é um instrumento pertinente tanto para situações de ensino, quanto de terapia, ou seja, para a educação musical e para a musicoterapia. Para o professor, conscientizar-se sobre as facilidades, dificuldades, aspectos que são facilmente compreendidos e os que são conflituosos para cada aluno a partir de uma atividade diagnóstica musical é o primórdio para a sua estratégia de ensino. Para o musicoterapeuta, conhecer estes aspectos é a base para a compreensão das relações e capacidades musicais do paciente, dos aspectos humanos do desenvolvimento que vão além das capacidades musicais, da personalidade e das perspectivas de trabalho com cada paciente.

Talvez uma das principais articulações entre a educação musical e a musicoterapia, evidenciada nas palavras de Gainza (1988) é a questão das capacidades de aprendizagem musical em decorrência da capacidade cognitiva do sujeito. Ou seja, conforme a autora, quando um aluno com necessidade especial não é capaz de desenvolver suas capacidades criativas na aula de música, por exemplo, deve-se ao fato de que aspectos relacionados ao seu desenvolvimento humano e suas capacidades sociais e cognitivas não foram desenvolvidos a um nível que permita ao aluno atingir tais objetivos. Logo, para estimular este aspecto e evoluir neste ponto, seria necessário estimular cognitivamente as capacidades do aluno através de uma terapia, ou seja, a musicoterapia. Contudo, neste caso, a terapia é feita com a

própria música, o seu objeto de estudo, presumindo-se que, no aprendizado musical, ao mesmo tempo em que o aluno está adquirindo conhecimentos musicais, ele também está recebendo estímulos que promovem suas capacidades enquanto sujeito em desenvolvimento.

Em relação à educação musical especial, Gainza (1988) menciona que esta área está inserida nas discussões do ensino de música a partir da compreensão de que a educação musical é um campo que possui, entre suas várias finalidades, a de estudar “[...] a conduta do homem em relação ao som e à música [...]” por vários prismas, sendo um deles a partir da existência “[...] da enorme diversidade de circunstâncias humanas”, ou seja, da gama variada de condutas possíveis que há na relação homem-música considerando que todos elaboramos compreensões musicais diferentes, que são relativas às nossas vivências, experiências pessoais e particularidades (p. 87). Complementando o que já foi esclarecido neste capítulo, a autora ressalta que, no contexto de ensino musical para pessoas com necessidades especiais, a importância da música como potencial no processo de desenvolvimento integral humano é mais explícita e atenuante, considerando que, para o melhor desenvolvimento destas pessoas é necessário que sejam bastante estimuladas, sendo a música um destes aspectos estimulantes. Além disso, ressalta outra dimensão das fronteiras entre a educação musical e a musicoterapia para pessoas com necessidades especiais, assumindo que “nesses casos, a dimensão educativa da música se amplia para dar lugar à função terapêutica” (p. 88).

A autora destaca que é necessário elaborar e possibilitar às pessoas com necessidades especiais uma abordagem interdisciplinar, da mesma maneira como outros autores defendem neste trabalho. Este processo interdisciplinar deve ser elaborado tanto ao haver finalidades de ensino, quanto fins terapêuticos, articulando a música com outras áreas e profissionais, “[...] musicoterapeutas, terapeutas ocupacionais, médicos, psicólogos, sociólogos e demais especialistas”, que possam contribuir com um planejamento mais abrangente em vista do desenvolvimento integral de indivíduos (p. 89).

#### **4.1.2 O ensino e aprendizagem musical para pessoas com deficiência cognitiva na perspectiva de Viviane Louro**

Louro (2012) apresenta os conhecimentos básicos e fundamentais que o professor, e especificamente o professor de música, deve obter para garantir um ensino qualificado aos seus alunos deficientes, assumindo que “há uma enorme gama de situações didáticas possíveis no contexto musical” (p. 18). A autora discute amplamente sobre os direitos e as fundamentações legais que amparam este público, acerca de seus direitos e dos deveres da sociedade enquanto organização tomada da responsabilidade de tornar-se uma *sociedade*

*inclusiva*, não esperando uma adaptação por parte de quem possui alguma deficiência, e sim uma adaptação da sociedade para integrá-los a todas as esferas sociais. Em relação ao papel docente, a autora afirma que “cabe ao professor ter conhecimento sobre as questões pedagógicas e estruturais que envolvam atividades relacionadas às pessoas com necessidades educativas especiais” (p. 28).

Um aspecto a ser vencido pela sociedade atual em relação às pessoas com deficiência, já dialogado por Corrêa (2013) anteriormente, é evitar relacionar as ações com ou a partir deste público como situações de “*benevolência e compaixão*” (p. 45). Esta mesma circunstância compete ao professor em suas ações pedagógicas, considerando que, em espaços de ensino, estas situações de compaixão ocorrem, na maioria das vezes, pela subestimação das capacidades e aprendizagens de pessoas com deficiência. Louro (2012) propõe que seja colocado sobre este aspecto um olhar pedagógico e projetivo a partir de informações fundamentais, que auxiliarão o professor a delinear as reais capacidades e especificidades de cada aluno, tais como o diagnóstico, o prognóstico, o acompanhamento clínico, as condições de aprendizagem e o histórico pessoal (p. 52-53). A autora ressalta que essas informações devem ser buscadas ou repassadas para todos os professores os quais possuem alunos com deficiência em qualquer nível de ensino da educação básica. No contexto temporal da escrita da autora, o professor de música também se inseria nesta totalidade, considerando a lei 11.769/08, que previa o ensino de música para todos os estudantes matriculados em escolas de educação básica.

Estatisticamente, segundo a autora, a presença de crianças e adolescentes com deficiência nos espaços escolares tende a aumentar conforme os anos, contudo, nós professores de música devemos considerar outros espaços de ensino musical também como possibilidades do aumento da presença de pessoas com deficiência e estarmos preparados para enfrentar esses desafios. Para ela:

[...] os cursos livres ou profissionalizantes das escolas de música – bem como os professores particulares – deverão, obrigatoriamente, adequar-se à essa nova realidade que se apoia no princípio do *Paradigma de Suporte*, princípio este que, a partir de seu próprio amadurecimento, integrará, sem dúvida, o campo educacional do país. Assim pode-se inferir que, conseqüentemente, serão necessários professores com melhor qualificação profissional, bem como construções que contemplem a *acessibilidade*, além de materiais adaptados, salas com apoio pedagógico-musical, etc. (LOURO, 2012, p. 36-37)

Não há uma orientação certa sobre os procedimentos exatos que um professor deve seguir para alcançar o sucesso no ensino para pessoas com deficiência, contudo, para estar preparado, o professor deve possuir pré-requisitos que compreendem: a) quebrar barreiras

atitudinais; b) conhecer profundamente sobre as deficiências; c) ter conhecimento pormenorizado do aluno; d) fazer um intercâmbio de informações; e) definir claramente e realisticamente as metas pedagógico-musicais; e f) encontrar estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações (LOURO, 2012). Estes pré-requisitos são necessários na atuação do professor com alunos com deficiência, pois condizem com o importante e fundamental papel que ele mantém dentro da equipe multidisciplinar que ajuda na promoção do desenvolvimento destes sujeitos com deficiência.

Dentre os fundamentos da aprendizagem musical de pessoas com deficiência, Louro inicia um diálogo aproximando-os da psicomotricidade, ao considerar que os aspectos físico-motores são os primeiros a serem desenvolvidos no ser humano, antes mesmo dos cognitivos e sócio-afetivos. Neste sentido, a base de princípios da psicomotricidade está diretamente relacionada com as aprendizagens musicais, evidentes nas propostas relacionadas ao ritmo, à melodia, à leitura musical, à escrita e à interpretação de instrumentos. Através da compreensão rítmica, o aluno estará sendo estimulado em processos de agrupamento, associação, sequenciação e classificação, “exigências diretamente ligadas a *competências neurofuncionais*”, dentre elas, “noção espacial e temporal, esquema corporal e tônus [...]”. Noutras palavras, *não se pode ter ritmo sem as estruturas psicomotoras*” (p. 108).

Em relação aos aprendizados melódicos, Louro (2012) afirma que, além dos elencados anteriormente na compreensão rítmica, a melodia contempla a noção de sentido, esta que se relaciona à espacialidade, noção espacial e lateralização. No processo de leitura musical, o aluno estará sendo estimulado em suas capacidades de abstração, “mecanismo cerebral que só opera a partir de associação, comparação, classificação e decodificação” (p. 109), os mesmos que são exigidos na escrita musical, contudo em uma ação diferente, que demanda do aluno outros aspectos físico-motores mais específicos, como a motricidade, por exemplo. Na interpretação de um instrumento, será exigido que o aluno tenha noções efetivas de espacialidade, temporalidade e lateralização, complementadas de várias outras capacidades discutidas, que complementam, neste caso, a ação de tocar, ou seja, à leitura, à compreensão melódica e rítmica.

Percebe-se que, para aprender música, há muitas exigências a serem alcançadas do ponto de vista psicomotor, definindo todo aprendizado de iniciação musical como um processo gradual de aquisição ou refinamento de capacidades psicomotoras mascaradas nos alcances de habilidade dos alunos, em muitos dos casos. Contudo, para que o aluno adquira tais capacidades em um tempo considerado dentro da média, é imprescindível que estas tenham sido estimuladas nestes sujeitos em episódios na infância, promovendo um

aprimoramento cognitivo futuro. Apesar disso, segundo Louro, nem todas as pessoas foram estimuladas em suas capacidades neuropsicomotoras da mesma maneira e com a mesma frequência; no caso das pessoas com deficiência, suas capacidades são limitadas a um tempo individual e específico, que variam conforme a quantidade de estímulos ainda na infância e com o grau de seu atraso cognitivo.

Quando é falado sobre o desenvolvimento padrão quantificado em uma média, Louro (2012) ressalta que, se considerarmos o nosso padrão atual de ensino formal, o aprendizado é medido a partir da relação de um tempo e de um rendimento específico, contudo, para pessoas com deficiência, essa medida necessita ser reformulada, pois seus aprendizados são condizentes com suas capacidades cognitivas e estas delimitarão as capacidades de aprendizagem, como já fora apresentado por Gainza (1988). Refletindo sobre este padrão de aprendizado, em relação à postura docente, Louro argumenta que,

[...] muitos professores de música, desconhecendo essas informações sobre desenvolvimento neuropsicomotor e maturação neurológica, insistem em trabalhar o conteúdo musical com o aluno que apresenta deficiência ou problema de aprendizagem. Raramente alcançam sucesso e, por causa desse tipo de coisa, o velho chavão de que “o deficiente – principalmente o mental – não aprende” ressurge e, infelizmente, fortalecido. (LOURO, 2012, p. 110)

Como alternativa para contornar as dificuldades de aprendizagem com alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, a autora propõe que primeiro as capacidades desse aluno sejam potencializadas através de estímulos já capacitados a ele, para, depois, o conteúdo ser inserido. Todo este processo pode ser visto como um período do aluno aprender a aprender e, para isso, tratando-se de sujeitos com necessidades específicas de aprendizagem, o professor deve munir-se de alternativas pedagógicas e metodológicas que construam um caminho de crescimento cognitivo efetivo para o aluno.

Portanto, na prática musical, as ações são correspondentes a existência de estruturas cognitivas que são desenvolvidas a partir de estímulos, informações e vivências. Assim sendo, a música exige de “*funções cognitivas, perceptivas e executivas*” (p. 110), complementadas pela função psicoemocional, esta totalmente relacionada às ações artísticas. Tratando do alcance da música nas esferas que atingem um indivíduo, Louro (2012) afirma que, a música quando trabalhada de maneira qualificada e em articulação com a psicomotricidade, é capaz de assegurar ganhos importantes na vida de pessoas com deficiência, “ganhos não apenas no aspecto pedagógico-musical como também dos pontos de vista cognitivo, motor, emocional e, por consequência, sociocultural, uma vez que o aluno se torna mais receptivo e preparado para lidar com o mundo à sua volta, de maneira participativa” (p. 112).

Sobre música e psicomotricidade, para Louro nem sempre cabe generalizar os casos, pois é possível que as dificuldades de aprendizagem musical estejam diretamente relacionadas com outros aspectos do desenvolvimento, bem como de situações momentâneas que o aluno passa em seu contexto individual. O que Louro (2012) defende é que “muitos dos problemas musicais podem ter sua origem em desordens psicomotoras” (p. 113). Em casos de deficiência cognitiva, é muito provável que este seja um dos fatores que comprometem algumas funções de aprendizagem de alunos. Este é o caso de todos os alunos do grupo de música da APAE: a deficiência cognitiva ou deficiência intelectual que, conforme a autora, qualquer um dos termos pode ser usado, pois as terminologias que nomeiam as deficiências vêm evoluindo e aprimorando-se ao longo dos anos, portanto, deficiência mental é um termo não mais utilizado, sendo substituído por deficiência intelectual e, posteriormente, cognitiva.

Neste sentido, abordarei aqui os conceitos relacionados à deficiência cognitiva e a educação musical. Atualmente, as deficiências estão organizadas em: deficiências cognitivas, físicas e múltiplas. As cognitivas compreendem um universo de síndromes e também o rebaixamento cognitivo, portanto, uma pessoa não precisa estar enquadrada dentro do diagnóstico de alguma síndrome e possuir estereotípias para ser deficiente cognitivo. Louro afirma que, aqueles casos de crianças com dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, com raciocínio mais lento, resultando em notas baixas e reprovação, por exemplo, podem ser casos de pessoas com deficiência intelectual em nível leve, quase imperceptível em demais aspectos da vida cotidiana. Ainda segundo a autora,

O rebaixamento cognitivo é mais frequente do que se imagina, principalmente em países que, como o Brasil, ainda enfrentam problemas relativos à desnutrição, saneamento básico, defasagem sociocultural, violência familiar, traumas emocionais, saúde e baixa estimulação das crianças. Por causa da combinação desses elementos é que a deficiência cognitiva é a mais presente (entre todas as deficiências) na nossa sociedade. (LOURO, 2012, p. 132)

Louro (2006) ainda destaca que pessoas com alterações no desenvolvimento cognitivo apresentarão algumas das seguintes alterações, principalmente em contextos pedagógicos: a) alterações na percepção; b) alterações nas representações (expressão e respostas); c) alterações dos conceitos; d) alterações de juízos; e) alterações no raciocínio; f) alterações na memória; g) alterações na atenção; h) alterações na orientação; i) alterações da consciência; j) alterações na afetividade; k) alterações das atividades voluntárias; e l) alterações da linguagem.

Louro (2012) faz algumas considerações sobre como desenvolver um ensino atento e qualificado para pessoas com deficiência cognitiva, considerando suas próprias experiências

peçoais, dizendo que o professor, antes de qualquer coisa, deve desenvolver a habilidade de observar com muita atenção tudo aquilo que o seu aluno demonstra, do que é capaz e do que não é, utilizando-se de instrumentos alternativos de trabalho que possam “potencializar o aprendizado” (p. 133). Logo,

É preciso ter em mente que um determinado comportamento – ou mesmo a falta dele – sempre informa algo. Assim, procure prestar bastante atenção às atitudes do aluno, tentando perceber em que *fase do desenvolvimento cognitivo ele se encontra, independentemente de sua idade cronológica*. (LOURO, 2012, p. 133).

Portanto, o aprendizado necessita da predisposição de uma organização neurológica, esta que, segundo Louro, é estimulada através da objetividade, da rotina e de uma sequência lógica de atividades que sejam contínuas ao processo de aprendizado ao longo das aulas. A organização neurológica ainda pode ser estimulada através da utilização de suportes concretos, que, visualmente, fixem os aspectos e aprendizados vivenciados por eles durante a aula, como um painel. Desta maneira, o aluno estará fixando novos conhecimentos e desenvolvendo-se cognitivamente, estimulando “a memória, a capacidade de sequenciação de elementos (representação lógica da aula pelas figuras afixadas) e a capacidade de associação e abstração (quando se associa uma foto ou figura à uma ação anterior)” (p. 134). Para pessoas com deficiência cognitiva, o concreto, que condiz a elementos presentes no seu cotidiano, é uma importante ferramenta que auxilia no aprendizado, como, por exemplo, associar as notas musicais (objeto abstrato) com elementos que tenham a pronúncia inicial das notas (*lápiz, régua, milho...*), ou com cores, figuras, desenhos; sendo que “quanto mais variados e concretos os recursos, mais facilidade o aluno terá para assimilação de conteúdos e para o acionamento dos *mecanismos compensatórios*<sup>8</sup> do raciocínio” (p. 135).

Desta maneira, é evidente que o raciocínio de pessoas com deficiência cognitiva não deve ser comparado, sendo cabível ao professor não estipular padrões e não relacionar os processos de ensino-aprendizagem com os de outros alunos. Mesmo que existam outros alunos com deficiência intelectual, não podem ser relacionados, pois cada pessoa com deficiência é única e individual, apresentando, ainda que com o mesmo grau de comprometimento, capacidades cognitivas superiores ou inferiores que outros alunos deficientes. Além de compreenderem em tempos e maneiras diferentes, é provável que o modo de expressão e/ou resposta, então, também seja diferente da maneira como nós

---

<sup>8</sup> Cognitivamente, a compensação de algo é mobilizada através de mecanismos da nossa consciência; as compensações podem ocorrer, principalmente, em situações de falta ou de insatisfação, em que é necessário, então, substituir (ou compensar) uma atividade por outra. No caso das aprendizagens musicais, os recursos concretos para aprendizagens de pessoas com deficiência podem ser elementos que acionam o cognitivo a compreender que a utilização de tais elementos é um mecanismo compensatório para satisfazer a falta ou necessidade de aprender determinado conteúdo musical que o aluno não estaria alcançando.

professores geralmente esperamos. Louro argumenta que, “suas palavras podem parecer incoerentes ou desconexas; ou então ele pode sinalizar suas intenções com gestos e expressões faciais com os quais não estamos familiarizados” (p. 134).

Portanto, Louro apresenta uma das principais diferenças que há no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência cognitiva. Segundo a autora, “a consolidação de qualquer aprendizagem só é possível através de uma premissa indispensável: a abstração” (p. 136), a qual possibilita a compreensão de *conceito* das coisas e a capacidade de *generalização*. A autora define que *abstração* “é a capacidade de criarmos uma imagem interna, de imaginarmos um objeto que não esteja em nosso campo visual ou de criarmos mentalmente uma situação que não está acontecendo” e a *generalização*, fruto da *abstração*, é a capacidade de sabermos que um mesmo elemento ou situação é passível de possuir diferenças, mas que, mesmo com variações, é o mesmo elemento ou situação (p. 137). A partir, então, da compreensão generalizada de algo ou de uma situação, definir-se-á o *conceito* generalizado do que está em evidência, através do entendimento de sua função, identificação, qualidade intrínseca:

Estabelecemos, inconscientemente (e internamente) o diálogo entre esses três elementos (generalização, abstração e conceito), desde o momento em que uma informação adentra nossa mente até que a aprendizagem aconteça. Esse tipo de habilidade, do qual nem nos damos conta, é que falta à grande parte das pessoas com deficiência. (LOURO, 2012, p. 137).

Ao questionar como estimular alunos com deficiência cognitiva a aprenderem desenvolver processos de abstração e generalização, Louro apresenta, na sequência, uma resposta simples e que se iguala à maneira de como estimular demais processos de desenvolvimento, ou seja, através da vivência, utilizando-se de materiais e elementos concretos que, de alguma maneira, são pertencentes do cotidiano dos alunos. Neste sentido, o professor deve entender que “mesmo coisas extremamente criativas só podem ser concebidas a partir de elementos preexistentes na memória” (p. 137).

A vivência como pré-requisito para o aprendizado musical é descrita por Louro em aspectos que também não são musicais, pois, segundo a autora, “é inútil a tentativa de ensinar, por exemplo, a sequência das notas musicais quando o aluno não consegue nem mesmo sequenciar algum tipo de objeto. Seria uma atitude inútil, afinal não é possível pular etapas do desenvolvimento” (p. 140). Entre as ferramentas didáticas não musicais que o professor pode utilizar para iniciar os seus ensinamentos com alunos com dificuldades de aprendizagem estão a estimulação da memória, da atenção, do raciocínio lógico, da coordenação viso-motora, da abstração e da generalização. Neste sentido, a aprendizagem está diretamente relacionada e

correspondendo ao processo de desenvolvimento dos alunos, sendo preciso que o professor tenha “paciência para conviver com uma evolução ‘degrau a degrau’, na escada do ganho cognitivo” (p. 140).

A proposta metodológica de ensino-aprendizagem musical da autora é relacionando “as *propriedades do som* e o *desenvolvimento psicomotor*” (p. 148), baseando-se em pedagogos que deram origem aos métodos ativos da educação musical, como Wallon, Dalcroze, Orff, Kodály, Schafer, entre outros. A partir de sua proposta, Louro molda o seu desenvolvimento de ensino a partir das especificidades de cada turma, relacionando o aprendizado com vivências concretas e com o “corpo como veículo do aprendizado”. A autora argumenta que, “dependendo do aluno ou da turma, a linguagem (ou a proposta) é adaptada para a idade com a qual se lida no momento. [...] em relação à deficiência cognitiva, é comum que os alunos estejam em estágios cognitivos *não condizentes* com o esperado para sua faixa etária” (p. 148).

Ressalta-se o quanto é importante que o professor, primeiramente, procure por promover uma ampliação do potencial cognitivo e a “compreensão das questões que permeiam o aprendizado do aluno, antes de partir para os *conteúdos musicais*”. Logo, na estrutura de uma aula para pessoas com deficiência cognitiva ou rebaixamento cognitivo, já contemplando os aprendizados musicais, Louro (2012) indica que os conteúdos sejam ensinados na seguinte ordem: 1) pulso; 2) timbre; 3) altura; 4) duração; 5) intensidade; 6) leitura rítmica; e 7) leitura melódica. Como Louro afirma, ao dizer que “a deficiência cognitiva é um grande desafio para qualquer educador, mas com uma metodologia bem embasada, conhecimento sobre a deficiência e muita paciência, o aprendizado musical pode ser alcançado com êxito” (p. 168); podemos fundamentar nossa proposta de ensino a partir deste olhar, ou até mesmo a partir de uma proposta individual, mas que siga uma lógica ordinária parecida. Assim sendo, o professor conseguirá aproximar os seus alunos das práticas musicais respeitando suas dificuldades, suas capacidades e seus tempos particulares de aprendizado.

#### **4.1.3 A música, o ensino e a terapia: os aportes de Kenneth E. Bruscia**

Consolidando-se cada dia mais, a musicoterapia foi finalmente definida como área de estudo e atuação apenas no século XX, mesmo que práticas muito similares àquelas que a área propõe já fossem realizadas há muitos anos. Por ser uma área recente em desenvolvimento, Bruscia (2000) lembra que ela ainda não se distinguiu de maneira total das áreas da saúde e da educação. O autor questiona-se sobre a figura e o papel do profissional que trabalha nesta

área: “Que tipo de terapeuta o musicoterapeuta deve ser, terapeuta principal ou assistente, especialista ou generalista, professor ou terapeuta, terapeuta ativo ou psicoterapeuta?” (p. 18-19). Portanto, partindo destas premissas, os diálogos estabelecidos na continuidade sobre as concepções do autor, serão, na sua maioria, fixados acerca dos possíveis aportes da musicoterapia no âmbito do ensino, nos processos de aprendizagem e sobre semelhanças, até mesmo metodológicas, que as áreas possam usufruir.

Conforme Bruscia, o musicoterapeuta não se utiliza simplesmente da música para atuar, ele opera a partir de *experiências musicais*, assim como na educação musical, em que os conteúdos, experienciados através do fazer musical, configuram-se como experiências musicais ao educando, estas já discutidas por Almeida e Campos (2013) anteriormente. Em musicoterapia, portanto, Bruscia (2000) argumenta que o terapeuta deve proporcionar ao cliente<sup>9</sup> a experiência musical a partir da utilização da música. Quando esta experiência é objetivada a obter um resultado, a educação alia-se ao processo, pois, para o autor:

[...] quando o objetivo da musicoterapia é de natureza educacional, o cliente é engajado em experiências musicais que apresentam o desafio da aprendizagem e oferecem opções para seu progresso. Isto é, o cliente experimenta “o que” deve ser aprendido através da música, ao mesmo tempo em que vivencia o processo do aprendizado propriamente dito, novamente com a música. (BRUSCIA, 2000, p. 113)

Existem quatro tipos de experiências musicais consideradas, cada uma, como base para os quatro métodos de desenvolvimento da musicoterapia, que podem sofrer variações infinitas dependendo de cada contexto, procedimentos e técnicas, estes são: 1) improvisar; 2) re-criar; 3) compor; e 4) ouvir. Ou seja, o engajamento ao cliente para fazer música improvisada condiz ao primeiro método; a proposta ao cliente para interpretar música de várias e diferenciadas maneiras cabe ao segundo; o engajamento para compor relaciona-se com o terceiro método; e a proposta de ouvir música condiz com o quarto método, chamado de “receptivo”. O próximo passo ao musicoterapeuta é saber ministrar os *procedimentos* para aproximar o seu cliente de maneira efetiva à experiência musical. Se, por exemplo, o profissional optar por seguir o método de improvisação, o autor indica que os procedimentos devem seguir uma sequência, como a seguinte:

---

<sup>9</sup> Segundo o autor, esta terminologia “reflete o *setting* no qual a terapia é realizada e a orientação filosófica do tratamento” (p. 79). Ou seja, quando falamos sobre terapia é comum haver a associação do estigma criado socialmente de que a pessoa que procura por terapia possui alguma doença. Para evitar este estigma, que na maioria das vezes não condiz com a realidade do indivíduo, os profissionais da saúde buscaram por renovar as terminologias para estas pessoas, surgindo assim o termo ‘cliente’. Neste sentido, “os ‘pacientes’ são encontrados em hospitais cuja orientação é médica, os ‘clientes’ são encontrados em situações de terapia individual em que a orientação é não médica e mais igualitária [...]” (p. 79).

1) os clientes escolhem os instrumentos; 2) o grupo experimenta os instrumentos livremente; 3) o terapeuta apresenta uma regra para tocar ou regra estrutural para a improvisação; 4) o grupo improvisa de acordo com aquela estrutura; 5) o grupo discute a improvisação; e 6) os mesmos passos são repetidos até o final da sessão. (BRUSCIA, 2000, p. 122)

Pelo fato destas experiências musicais assemelharem-se muito a conteúdos e aprendizagens que também são recorrentes na educação musical, abordarei as definições e objetivos de Bruscia em relação a cada um dos métodos apresentados, que podem estabelecer relações com o ensino de música. Portanto, através das experiências re-criativas o indivíduo “aprende ou executa músicas instrumentais ou vocais ou reproduções de qualquer tipo musical apresentado como modelo” (p. 126). Os objetivos terapêuticos descritos por Bruscia podem ser: a) desenvolver habilidades sensório-motoras; b) promover comportamento ritmado e a adaptação; c) melhorar a atenção e orientação; d) desenvolver a memória; e) promover a identificação e a empatia com os outros; f) desenvolver habilidades de interpretação e comunicação de ideias e de sentimentos; g) aprender a desempenhar papéis específicos nas várias situações interpessoais; e h) melhorar as habilidades interativas e de grupo (p. 126).

Nas experiências de improvisação “o cliente faz música tocando ou cantando, criando uma melodia, um ritmo, uma canção ou uma peça musical de improviso” (BRUSCIA, 2000, p. 124), em grupo ou sozinho e através do meio musical que esteja dentro da sua capacidade, ou seja, utilizando a voz, o corpo, instrumentos de percussão, de cordas, sopros, teclados, entre outros. Neste sentido, os objetivos terapêuticos deste método, apresentados pelo autor incluem: a) estabelecer um canal de comunicação não-verbal e uma ponte para a comunicação verbal; b) dar sentido à auto expressão e à formação de identidade; c) explorar os vários aspectos do eu na relação com os outros; d) desenvolver a capacidade de intimidade interpessoal; e) desenvolver habilidades grupais; f) desenvolver a criatividade, a liberdade de expressão, a espontaneidade e a capacidade lúdica; g) estimular e desenvolver sentidos; e h) desenvolver habilidades perceptivas e cognitivas (p. 124-125).

Já nas experiências de composição, o cliente desenvolve processos de escrita de “canções, letras ou peças instrumentais, ou criar qualquer tipo de produto musical como vídeos com músicas ou fitas de áudio” (p. 127) todos com auxílio do terapeuta. Neste método, geralmente indica-se que o cliente desenvolva apenas aquilo que está dentro de suas capacidades, através de um ou dois aspectos composicionais, e o terapeuta deve contribuir preenchendo e complementando a criação do cliente. Dentre os objetivos deste método, Bruscia destaca: a) desenvolver habilidade de planejamento e organização; b) desenvolver

habilidades para solucionar problemas de forma criativa; c) promover a auto responsabilidade; d) desenvolver a habilidade de documentar e comunicar experiências internas; e) promover a exploração de temas terapêuticos através das letras das canções; e f) desenvolver a habilidade de integrar e sintetizar partes de um todo (p. 128).

Por fim, as experiências receptivas (do ouvir música). Neste método, o indivíduo ouve música e a sua resposta para esta experiência pode acontecer de maneira silenciosa, de maneira verbal ou alguma outra maneira possível identificada pelo terapeuta. Segundo Bruscia (2000), “a experiência de ouvir pode focar os aspectos físicos, emocionais, intelectuais, estéticos ou espirituais da música e as respostas do cliente são moduladas de acordo com o objetivo terapêutico da experiência” (p. 129). Tais objetivos são elencados pelo autor na seguinte sequência: a) promover a receptividade; b) evocar respostas corporais específicas; c) estimular ou relaxar; d) desenvolver habilidades audio-motoras; e) evocar estados e experiências afetivas; f) explorar ideias e pensamentos; g) facilitar a memória, as reminiscências e as regressões; h) evocar fantasias e a imaginação; e i) estabelecer uma conexão entre o ouvinte e o grupo comunitário ou sociocultural (p. 129).

Sobre as *práticas didáticas* em musicoterapia o autor menciona que tais práticas configuram-se como auxiliares aos clientes no que diz respeito à aquisição de “conhecimentos, comportamentos e habilidades necessários para uma vida funcional e independente e para a adaptação social” (p. 183). Quando apresenta as aprendizagens através da musicoterapia, o autor refere-se às aprendizagens que condizem, principalmente, com a formação integral dos sujeitos. Algumas de suas orientações sobre estas aprendizagens, podendo variar conforme a contextualização do cliente, são: a) desenvolver conhecimentos e habilidades musicais por si próprias, como parte integrante da vida funcional e da adaptação social; b) desenvolver conhecimento e habilidades musicais que se relacionam especificamente com as áreas de funcionamento não-musical do cliente; c) utilizar a música e atividades artísticas como um apoio ao aprendizado não-musical; e d) utilizar o aprendizado musical como pretexto e contexto para a terapia (p. 183)

Bruscia (2000) lembra que, pelo fato de o aprendizado ser um aspecto recorrente de várias maneiras nas práticas de musicoterapia, “as fronteiras entre a educação, o desenvolvimento relacionado com o crescimento e a mudança terapêutica são fáceis e frequentemente obscurecidas” (p. 184). Para tanto, o autor discute sobre suas proximidades e diferenciações, assumindo que, em primeiro nível, as objetivações das práticas são diferentes. Mesmo que “a educação e a terapia são semelhantes no sentido de que ambas ajudam a pessoa a adquirir conhecimento e habilidades [...] nem toda educação é terapia, e nem toda terapia é

educação”, pois a parte educacional tem o foco voltado para o alcance de habilidades e conhecimentos, principalmente de conteúdos em benefício à si, e, por outro lado, a terapia tem a intenção de trabalhar com dificuldades na parte educacional, bem como em problemas relacionados à aprendizagem, estes que refletem diretamente no bem-estar e na integralidade de indivíduos (p. 184).

Um segundo ponto de diferenciações apresentado pelo autor é o fato de que “a educação dá ao estudante conhecimento sobre o mundo, enquanto a terapia fornece ao cliente o acesso ou *insight* de sua própria forma de estar no mundo” (p. 184). Além disso, Bruscia compreende que as aprendizagens na terapia são particulares e que “o cliente deve passar pelo processo de tratamento para alcançar a saúde e depois refletir sobre ele para melhor compreender como manter a saúde de forma mais independente” (p. 185). A autorreflexão e as experiências adquiridas, que têm alcance mental, corporal, comportamental, por exemplo, são os elementos particulares e singulares do processo de aprendizagem na terapia que, conforme o autor, são melhores desenvolvidos na sequência que outras habilidades são desenvolvidas na terapia. Neste sentido, Bruscia lembra que as distinções, então, valem também para a área da educação musical, como a objetivação de aprendizagem, por exemplo, que é o foco final da área, enquanto que na musicoterapia utiliza-se dela para alcançar outra finalidade. Além disso, “na educação musical, os objetivos são primeiramente estéticos e musicais e secundariamente funcionais; na musicoterapia, os objetivos são primeiramente relacionados com a saúde e secundariamente estéticos ou musicais” (p. 185).

Segundo o autor, tais distinções entre as áreas podem ser ainda melhor compreendidas quando relacionadas e aprofundadas com outros aspectos que permeiam a discussão. Portanto, vistas pelo autor em um nível complementar ou auxiliar ao desenvolvimento das práticas até agora discutidas, entre tantas, abordarei os aportes de Bruscia para a *Educação Musical Especial*, a *Música para o Desenvolvimento* e a *Terapia com Atividade Musical*.

Com intenção auxiliar, a *Educação Musical Especial*:

[...] situa-se na fronteira entre a educação musical e a musicoterapia. A principal razão pela qual não é considerada musicoterapia propriamente dita é porque seus objetivos são mais instrucionais do que terapêuticos. O aprendizado musical é um fim em si, mais do que um meio para um determinado fim. (BRUSCIA, 2000, p. 186-187)

Além disto, para o autor seria uma ação inapropriada se o professor de música buscasse atender as necessidades de cunho terapêutico para seus alunos, quando o objetivo de sua aula é ensinar música, pois caberia este papel impreterivelmente ao terapeuta. Contudo, em uma situação em que há alunos com deficiência, questiono-me se seria possível o

professor, de fato, desvincular todos estes aspectos quando for inevitável que o sentido terapêutico seja lidado por ele de maneira transversal, ainda mais se o professor não tiver total conhecimento de que suas condutas, naquela situação, são de ordem musicoterapêuticas.

Em relação à *Música para o Desenvolvimento*, Bruscia enfatiza que esta não pode ser confundida com a proposta da *Musicoterapia do Desenvolvimento*, pois a música para o desenvolvimento tem intenções auxiliares nos desdobramentos das práticas, que não podem ser consideradas intervenções de natureza terapêutica. Na música para o desenvolvimento, “experiências musicais compatíveis com a idade são utilizadas para estimular o desenvolvimento geral de crianças e de pré-escolares que não apresentem retardos do desenvolvimento ou incapacidades” (p.187) configurando-se, assim, como uma proposta auxiliar ao aprendizado musical e não-musical de crianças pequenas, com o intuito final de estimulá-las para um desenvolvimento integral efetivo. Segundo o autor, alguns objetivos desta prática poderiam ser: “apoiar o desenvolvimento sensório-motor, perceptivo ou das capacidades cognitivas, melhorar a relação pais-filho, ou melhorar o crescimento emocional” (p. 187).

Já a *Terapia com Atividade Musical* é apresentada por Bruscia (2000) com o objetivo principal de “melhorar o comportamento de adaptação através da aquisição de conhecimentos e habilidades nos domínios sensório-motor, perceptivo, cognitivo, emocional e social”, em que o terapeuta utiliza atividades musicais como meio para alcançar objetivos terapêuticos, estes que contemplam a construção de “conhecimentos, habilidades e comportamentos necessários à adaptação” (p. 194). Para estar apto a participar da terapia com atividade musical, o cliente deve ter adquirido determinadas capacidades – caracterizadas como aprendizagens na musicoterapia – e, através dos desdobramentos das atividades e das capacidades já contempladas por ele, o cliente é capaz de adquirir outras habilidades ao mesmo tempo. As tarefas durante as atividades, geralmente, são vistas de maneira fragmentada, como o exemplo trazido pelo autor, que “tocar o tambor se decompõe nos seguintes segmentos: procurar o tambor, localizá-lo, pegá-lo, segurá-lo com uma das mãos, elevar a outra mão, bater no tambor com a mão que está suspensa e assim por diante” (p. 194). Além disso, a terapia com atividade musical pode ser utilizada para “ampliar os objetivos e os planos de tratamento de outras disciplinas, como a fisioterapia, terapias ocupacionais e fonoaudiologia” (p. 195).

Neste momento, alguns questionamentos aparecem, confusões sobre os conceitos perduram, suas utilizações, principalmente em relação à prática educativa, ainda ecoam dúvidas sobre as reais relações e distâncias que as áreas têm. Contudo, o próprio autor

afirma o quanto estes aspectos podem ser recorrentes quando abordamos sobre a área da musicoterapia, pela dificuldade que há em defini-la e pelo fato de ela ser “um híbrido transdisciplinar de dois campos principais, a música e a terapia, e ambos possuem fronteiras pouco claras e são, eles próprios, difíceis de definir” (p. 7). A musicoterapia é uma disciplina que carrega a transdisciplinaridade consigo por não ser uma área de estudo isolada e singular, bem como por não contar com fronteiras imutáveis. Bruscia questiona-se: “quando movimentar-se com a música é uma atividade puramente artística e quando ela se torna uma forma de terapia? [...] quando o aprendizado musical torna-se uma forma de terapia e que tipo de terapia é?” (p. 9). Estas questões trazidas pelo autor serão articuladas ao processo de análise dos dados desta pesquisa, tentando decifrar e identificar como e em que proporções a educação musical e a musicoterapia dialogam.

## **5. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA REALIZADA: DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

### **5.1 A pesquisa qualitativa e a delimitação do estudo**

O presente trabalho foi desenvolvido, primeiramente, com o grupo de música da APAE, no próprio local, dentro de um contexto social público e, posteriormente, nas práticas em que os alunos do grupo participaram em algumas aulas do componente curricular Planejamento, Ensino e Avaliação em Música II do quarto semestre do Curso de Música/Licenciatura da Unipampa. Busquei compreender, deste modo, como se articula a educação musical dentro deste grupo sendo a abordagem qualitativa a perspectiva que melhor se adaptava aos percursos metodológicos escolhidos, buscando refletir sobre aspectos deste grupo social e organizacional (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A abordagem qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009), caracteriza-se como uma pesquisa que não faz representatividades numéricas, que não quantifica dados, já que “pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas (...)” (p. 32). Segundo Flick (2009), há algumas décadas que a pesquisa qualitativa vem sendo abordada em trabalhos científicos, como maneira de ampliar a forma como as pesquisas eram desenvolvidas e abordadas em períodos anteriores. Para o autor, uma das impulsões para a pluralização da pesquisa qualitativa é a busca/necessidade de desconstruir antigas concepções sobre desigualdade social, adentrando um olhar para as diversidades, subculturas, estilos e formas de vida (p. 20).

Delimitando o tipo de estudo, esta pesquisa tem caráter exploratório e descritivo. Segundo Gil (2008), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (p. 27). Elas objetivam desenvolver um olhar geral, do tipo aproximado, com relação ao objeto de pesquisa. Já a pesquisa descritiva é caracterizada, ainda por Gil, como um estudo voltado a descrever “características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 28). Caracterizam-se também como pesquisas descritivas aquelas que procuram levantar opiniões, atitudes e crenças de um grupo, aspectos estes que foram observados durante a realização deste estudo.

Flick propõe uma relação de “perspectivas de pesquisa na pesquisa qualitativa” (p. 30), dentre essas etapas da pesquisa, destaco as que foram utilizadas neste estudo. No processo de produção de dados, foram realizadas discussões com um grupo focal constituído pelo musicoterapeuta, o educador musical e por mim como mediadora das discussões, as observações participantes, a gravação de interações e os registros audiovisuais. Durante a análise de dados e interpretação, foram consideradas as gravações, as discussões com grupo focal e os diários de campo como técnicas diversificadas de produção de dados.

## **5.2 Grupo focal e entrevista semiestruturada**

Em relação às discussões com o grupo focal, o formato de entrevista semiestruturada permitiu construir o roteiro de perguntas que nortearam nossa conversa. Segundo Barbour (2009, p. 20) este procedimento, “se baseia em gerar e analisar a interação entre participantes, em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez [...]”. Pelo fato de os profissionais atuarem juntos, a discussão foi realizada em conjunto. Considerando que esta entrevista tratou-se de um momento de discussão e troca entre pares, ao entrelaçarem suas falas entre si e com as minhas, os dois profissionais contribuíram para que este momento passasse de uma entrevista a um diálogo de ideias, gerando uma troca entre as partes. Nesta perspectiva, ainda conforme Barbour, qualquer diálogo que ocorra na compreensão de um grupo pode ser considerado um grupo focal. Ainda que esta discussão contenha um moderador ativo e atento às interações do grupo, o papel principal do pesquisador é conduzir a discussão, através de um roteiro, “e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador [...]” (p. 21).

Além de viabilizar a troca de ideias através da discussão, o grupo focal associa-se também a observar as interações dos participantes no momento de diálogo. Isto é, o

pesquisador deve considerar e estar atento a cada resposta verbal e não-verbal que os participantes manifestam e, a partir de tais, também guiar as próximas ações e questões do roteiro. Em relação ao roteiro, este material trata-se de um guia cabível ao pesquisador, elaborado, geralmente, por tópicos, em busca de uma orientação guiada sobre os diálogos. Nesta pesquisa, elaborei este material em três partes separadas por perguntas em comum – ainda em formato de tópico (ver apêndice 1). Os participantes deveriam responder às perguntas simultaneamente com exceção de duas perguntas que, cada uma, destinava-se a um dos profissionais. Apesar disto, este fato não impede o outro de também discutir sobre a pergunta, contudo é claro o aprofundamento específico sobre cada área.

O roteiro de perguntas semiestruturadas ou tópicos foi elaborado a partir de um formato guia, que “menciona diversas áreas de tópicos, sendo cada uma delas introduzida por uma questão aberta e concluída por uma questão confrontativa” (FLICK, 2009, p. 149). Segundo Bresler (2000), este formato permite “uma maior margem para analisar e para seguir a opinião do entrevistado acerca daquilo que é importante” (p. 19). Já Gil (2008), prefere categorizar a entrevista semiestruturada como uma “entrevista por pautas”, sendo que devem apresentar “certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (p. 112). Estes aspectos relacionados às perguntas estruturadas no roteiro permitiram obter e produzir dados articulados entre os dois profissionais, possibilitando uma base de informações construída a partir da troca de cada uma das partes, enriquecendo as análises posteriores.

### **5.3 A observação participante e os diários de campo**

Tratando da observação participante, acredito que este foi o instrumento de levantamento de dados mais importante para compreender o grupo pesquisado, pelo fato de presenciar as atividades e as propostas, resultando em prováveis aportes com a literatura, respostas claras às questões e, conseqüentemente, reflexões e conclusões acerca da pesquisa que se propõe. Optei por desenvolver observações participantes por dois motivos principais: o primeiro diz respeito à neutralidade do pesquisador, ou seja, mesmo que na situação de observadora, minha presença nos encontros com o grupo não teve caráter neutro, pois era muito improvável que a minha presença não exercesse nenhum tipo de reação, resposta ou influência sobre os participantes e suas ações. Como complementação do primeiro, o segundo motivo justifica-se no meu interesse de, eventualmente, quando fosse convidada ou requisitada, não evitar manter contato com os participantes e os profissionais do grupo em momentos de prática. Acredito que, ao manter proximidade com todos, participar de

atividades, auxiliar ou fazer alguma ação solicitada, pode compreender e buscar as respostas para esta pesquisa de maneira interpessoal.

Conforme Flick (2009), permitir uma entrada – na minha concepção, não tão intensa e muito menos abrupta – é essencial em uma pesquisa qualitativa, pois possibilita ao pesquisador levantar alguns dados e informações do grupo e/ou dos participantes que são coletados, unicamente, a partir da comunicação (p. 207). O autor ainda diz que “na observação participante, até mais do que em outros métodos qualitativos, torna-se crucial obter, na medida do possível, uma perspectiva interna sobre o campo estudado, e, ao mesmo tempo, sistematizar o *status* de estranho” (p. 210). Através da observação participante, o pesquisador é capaz de obter “informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 75), esta consiste na “participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p. 103).

No decorrer das observações foram realizados, concomitantemente, os registros audiovisuais das práticas musicais no grupo. Em relação ao registro observacional, utilizei a escrita de diários de campo, pois, na abordagem qualitativa, é comum que a análise dos dados seja proveniente e organize-se a partir de “notas e histórias que o investigador guarda” (BRESLER, 2000, p. 21), que, gradativamente, através de uma descrição detalhada da realidade, moldam o olhar investigativo, concretizando uma melhor organização e compreensão para o pesquisador sobre os dados e informações levantadas.

Entre diversas possibilidades de denominar e classificar as maneiras de observação, o mais importante, segundo Penna (2015, p. 129-130), é ter esclarecidos os procedimentos em relação à observação e a sua maneira de registro. Segundo a autora, é importante detalhar, diferenciar e classificar os registros escritos sejam eles descritos em diários de campo ou não. Além disso, Penna ressalta que, ao utilizar instrumentos para coletas de dados como diários de campo, fotografias e gravações, envolve-se a estes, outro quesito importante, os direitos de uso de imagem e de conteúdo pessoal dos participantes (p. 132). Mesmo que suas imagens e suas falas sejam utilizadas apenas para o levantamento de dados da pesquisa, faz-se necessário ser autorizado para isto. Nesta pesquisa foi utilizado um modelo de termo de consentimento livre e esclarecido (ver apêndices 2 e 3) como forma de garantir a participação de cada uma das partes bem como o uso dos dados dos participantes para fins de pesquisa.

Por ser um instrumento auxiliar ao levantamento de dados, o diário de campo caracteriza-se como acessório importante para os momentos de observação do pesquisador, contudo seus registros por si só não garantem e nem determinarão as reflexões destes

registros. Assim, a partir da clareza na linguagem e “os detalhes das observações bem descritos [no diário]” (BARTELMÉBS, 2012, p. 5), será possível, no momento da análise de dados, desenvolver reflexões que se complementem entre o conteúdo deste material, considerações do pesquisador e a relações com a literatura.

A construção desta pesquisa foi organizada da seguinte maneira:

Tabela 1 – Cronograma da pesquisa

Mês \ Situação	Maio	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Construção do marco teórico-conceitual	X	X	X	X	X			
Observações na APAE				X	X			
Observações na Unipampa						X	X	
Análise de dados						X	X	
Escrita dos resultados							X	
Escrita final do TCC								X

Fonte: Autora (2018)

## 6. ANÁLISE DOS DADOS

A construção desta fase da pesquisa foi elaborada a partir da produção de dados, os diários foram produzidos semanalmente, posteriormente a cada observação e, a discussão com grupo focal, organizada em um diálogo contínuo, porém não único, em decorrência de situações ocorridas em relação ao espaço disponível para a realização, bem como por conta de breves interrupções ocasionadas pelas ferramentas utilizadas, contudo que não interferiram de maneira substancial ao conteúdo da entrevista.

As observações e produções de diários ocorreram em um período de dois meses contemplando atividades musicais vivenciadas pelos participantes em dois espaços em que estiveram presentes: no grupo de música da APAE e nas práticas didáticas do componente curricular. Já a discussão com grupo focal foi realizada com os profissionais atuantes do

grupo de música da APAE: o educador musical e o musicoterapeuta. Em um primeiro momento, o grupo focal ocorreu na própria sala em que as atividades do grupo de música da APAE são desenvolvidas e, em uma segunda situação, no espaço particular de atendimentos do musicoterapeuta Rafael Brignol.

Portanto, a partir da leitura analítica dos materiais produzidos foram categorizadas as compreensões sobre o que é evidenciado na escrita. Eixos foram estipulados em momentos anteriores, ainda no princípio da imersão ao campo, definindo-se em:

- a) as relações interpessoais;
- b) as relações musicais;
- c) os aspectos e características do grupo e dos participantes;
- d) o desenvolvimento do ensino;
- e) o desenvolvimento da terapia;
- f) as adaptações e as atividades;
- g) as possíveis relações entre as áreas.

Estes eixos foram elementos fundamentais para a elaboração de categorias, que, inicialmente, resumiam-se nos seguintes diálogos:

- 1) sobre os participantes, suas deficiências;
- 2) sobre as aprendizagens musicais em grupo e individuais;
- 3) sobre as relações entre os participantes;
- 4) sobre aspectos terapêuticos em evidência;
- 5) sobre as possíveis articulações entre as áreas.

Em decorrência da disponibilidade de informações muito específicas que, neste caso, não seriam alcançadas em tempo para a discussão, as categorias foram reduzidas e reelaboradas, resultando na permanência apenas daquelas que contemplam aspectos principais e fundamentais para a compreensão dos objetivos. Dentre os aspectos identificados na leitura e identificação nos materiais produzidos, foi possível estipular, por fim, as seguintes categorias para a compreensão organizacional da pesquisa, estas que, ainda que segregadas, compartilham de elementos em comum, na busca por uma articulação entre áreas. As categorias configuram-se como:

Figura 2 – Organização das categorias de análise dos dados



Fonte: Autora (2018)

Estas categorias possuem a finalidade de relacionar as informações e estruturar a análise para atendimento ao objetivo da investigação, qual seja, compreender as interseções entre a educação musical e a musicoterapia observando práticas do grupo de música da APAE. Cada categoria foi desenvolvida em concordância com os pressupostos apresentados pelos autores tidos como referenciais teórico-metodológicos, ou seja, Gainza (1988), Louro (2006; 2012) e Bruscia (2000), conforme é apresentado na sequência.

## 6.1 Resultados e discussões: intersecções, aproximações e relações entre a educação musical e a musicoterapia

### 6.1.1 Aprendizagens musicais individuais e coletivas do grupo

A partir da análise de fragmentos presentes nos diários e na entrevista, foi possível constatar, inicialmente, que as aprendizagens e habilidades musicais dos alunos são distintas, o que ocorre por determinar seus papéis enquanto componentes no grupo. Retomando as concepções de Louro (2012) sobre as capacidades individuais que, na situação de pessoas com deficiência, são determinadas conforme os estímulos recebidos e desempenhados ao longo das suas próprias trajetórias pode-se constatar que o grupo é um exemplo claro de que habilidades e capacidades cognitivas são aspectos muito particulares e que vão de acordo com

determinadas variações. Tem-se como exemplo os alunos Michel e Marcelo; no caso do Michel, aparentemente, possui maiores comprometimentos cognitivos, bem como mais estereotípias do que Marcelo; contudo, Michel demonstra-se ser muito mais desenvolvido musicalmente do que Marcelo, destacando-se como mais concentrado na sua interpretação pessoal, assim como na do grupo, com mais facilidade para desenvolver levadas rítmicas mais elaboradas e para manter o pulso.

Apesar disso, estas capacidades mencionadas sobre o aluno, comparadas com as de Marcelo, não foram aspectos alcançados pelo aluno em um período curto, mas sim com certa insistência e com alternativas de trabalho que estimulassem o rapaz ao alcance destas habilidades, assim como o musicoterapeuta lembra:

O Michel antes, no começo da musicoterapia, pegava todo mundo e fazia ‘tum, tum, tum’ e parava, ‘tum, tum, tum’ e parava e aí ficava olhando os outros, então, perdia o foco, sabe? [...] É, aí eu comecei a colocar ele no rebolo e o rebolo é fundamental para regular os outros, porque ele é o som mais... Que é o mais grave e que é o mais alto e que fica como um instrumento, tipo, que chama, que tem uma estratégia na musicoterapia, que é a questão dos instrumentos que exercem uma certa liderança. [...] E aí eu comecei e vi que ele tinha um bom ritmo e comecei a colocar ele no rebolo. O que aconteceu? Ele foi vendo que ele precisava dele pra aquilo ali [...] Então, mas cognitivamente eu vi um avanço... Do que ele conseguia, passou a conseguir, que ele não conseguiria antes. E aí tanto que ele foi pro grupo de segunda, que as coisas são mais complexas [...]. (GRUPO FOCAL, 2018)

Independente do grau da deficiência que cada aluno apresente, as suas aprendizagens e capacidades musicais estão intensamente relacionadas aos estímulos proporcionados a cada um. Gainza (1988) lembra que o estímulo é uma tarefa orientada que cabe ao professor, proporcionando ao aluno a estimulação de suas capacidades individuais em relação à quantidade e qualidade de suas ações musicais. Portanto, no sentido da estabilização de papéis musicais no grupo, é possível identificar que as trocas mútuas na aprendizagem ocorrem de maneira orgânica, pois aqueles alunos com menos habilidades musicais:

[...] tendem a repetir o mesmo ritmo que algum outro instrumento está fazendo (geralmente repetem a levada do cajón, do tantã ou do bongô, pois quem toca estes instrumentos é quem possui mais domínio ritmo-musical). (DIÁRIO DE CAMPO 03, 2018)

Dentre as aprendizagens musicais dos alunos, é possível constatar, a partir das observações, que o grupo, de maneira geral, está bem situado sobre alguns conhecimentos fundamentais do aprendizado musical, tais como pulso, dinâmica, instrumentação, reconhecimento de algumas melodias e harmonias, estrutura e forma musical e divisão de vozes. Em relação ao pulso, o único aluno que pude observar que ainda tinha dificuldades na marcação era Marcelo, contudo, esta falta não condiz com a entrega que o aluno fazia de si

para o contexto musical e para a interpretação em grupo. Apesar de não conseguir encontrar-se no pulso, na maioria das vezes foi observado que o aluno aparentava sentir-se parte da sonoridade coletiva, tocando seu instrumento até o final de cada música, além de sempre aceitar auxílios do profissional com bastante abertura. Alguns outros alunos, quando não conseguiam desempenhar levadas rítmicas mais elaboradas, mantinham-se com bastante segurança no pulso da música, o que certamente cumpria um papel fundamental na interpretação coletiva.

As dinâmicas são aspectos vivenciados pelos alunos participantes do grupo. Em diversas situações o musicoterapeuta estimulou os alunos a policiarem-se em relação à intensidade em que tocavam os instrumentos, resultando em sonoridades muito altas. Este equilíbrio em grupo é mais que necessário de ser desempenhado, considerando o resultado final das músicas interpretadas. Variadas vezes durante as observações ocorreu a necessidade de aumentarem o volume da caixa de som do microfone que Daniel utilizava para cantar, pois a voz dele possuía uma característica introspectiva e grave, resultando na falta de escuta em grupo da sua voz. Este aspecto da intensidade do tocar dos alunos é evidente em todas as práticas observadas, sendo que o musicoterapeuta sempre os atentava sobre este aspecto, até mesmo no decorrer do desenvolvimento da música, pois os alunos conseguiam reduzir a intensidade sem perder-se ritmicamente.

Outras situações em que foi possível identificar a capacidade de desenvolver dinâmicas por parte dos alunos participantes foram os momentos de atividades que tiveram na Unipampa. Desta vez, os alunos da APAE exerceram o papel de controlar e indicar a dinâmica do grupo que estava interpretando as músicas acompanhadas por imagens sonoras. Alguns alunos foram capazes de reger com bastante certidão e aptidão individual os movimentos de regência e outros imitando os movimentos do regente como modelo. Nessas práticas, fizeram explorações de paisagens sonoras. Isto ocorreu com uma das regências de Juliano que:

[...] ao reger fez indicações de entrada e de dinâmica, contudo não de maneira tão clara, pois pareceu que o aluno associou os movimentos da regência aos movimentos relacionados ao mar, misturado com algo fantasioso. (DIÁRIO DE CAMPO 06, 2018)

Contudo, a proposta de paisagens sonoras é um conteúdo interessante de ser abordado, já que, a partir destas paisagens – ainda que imaginativas – os alunos podem concretizar e relacionar os conteúdos com o material (LOURO, 2012), promovendo um melhor

desempenho, da mesma maneira como Juliano acabou por fazer no relato acima. Durante a interpretação desta mesma atividade, Juliano e Angela:

[...] que estavam fazendo o som do mar, movimentaram os braços em movimentos de ondas ao mesmo tempo em que sonorizavam a sua ação. Este aspecto permitiu que o aprendizado, a reprodução e a participação deles ficasse ainda melhor por estar relacionando a unidade abstrata (o som) com o concreto (o movimento do mar). Para pessoas com deficiências intelectuais assimilar aspectos abstratos, como a música, as notas, o som, a aspectos concretos que possam dar visualização e sentido ao que aprendem, é fundamental e ideal, ainda mais se estiverem em uma situação inicial de desenvolvimento cognitivo e com suas capacidades cognitivas aflorando aos poucos. O concreto faz sentido a eles, pois é algo pertencente ao seu cotidiano de vida. (DIÁRIO DE CAMPO 06, 2018)

Em contrapartida, houve situações em que os alunos não conseguiram desempenhar completamente a regência, por ser um elemento novo para eles. Os alunos foram convidados a reger os demais participantes a partir de uma partitura analógica que possuía desenhos e formatos variados e pouco lineares. Portanto, sua regência deveria estar relacionada com os movimentos do maestro – aspecto vivenciado por eles em momento anterior da aula – e, também, com o que indicava a partitura analógica. Este compêndio de informações talvez tenha desorganizado os alunos em suas capacidades e habilidades musicais, sendo pertinente ressaltar os diálogos de Louro (2012) sobre a necessidade de se ensinar música para pessoas com deficiência cognitiva partindo de vivências próximas a realidade dos alunos, bem como de ensinamentos com carga concreta. Neste sentido, portanto, as imagens da partitura analógica utilizada podem não ter sido bem compreendidas pelos alunos pela pouca relação que têm com aspectos diários e das suas próprias vivências. Sobre estas aprendizagens e situações, é possível evidenciar que:

[...] a maioria dos alunos da APAE não conseguiu relacionar a sua regência com a partitura analógica. Apesar disso, mesmo não tendo se guiado pelas imagens, esta maioria conseguiu realizar a ação de reger, destacando-se um aluno em específico, que reger com bastante fluência os seus movimentos, demonstrando estar com esta compreensão bem concretizada. Acredito que, em contrapartida, o Marcelo tenha tentado e quase conseguido relacionar o que os colegas não conseguiram: reger a partir da partitura [unificando as ações] [...]. (DIÁRIO DE CAMPO 07, 2018)

Além disso, foi possível perceber que toda a proposta da atividade foi desenvolvida com muita rapidez, tanto para quem estava regendo, quanto para quem estava sendo regido – quem estava tocando – e este aspecto talvez tenha sido determinante, também, no desempenho das ações dos alunos, tanto para aqueles que estavam regendo, quanto para os que estavam tocando:

Daniel também precisou de indicações da mãe [que estava o acompanhando] de quando fazer o som do vento e seguir as instruções do regente, pois ele, além de precisar de uma ajuda mais direta, também não conseguia acompanhar o ritmo das orientações; a rapidez das ações por parte do regente também vale para a atuação de Angela, que pareceu não ter agilidade para acompanhar tudo o que era indicado, talvez por haver muitas informações no ambiente. (DIÁRIO DE CAMPO 06, 2018)

Em relação às aprendizagens sobre os instrumentos, os alunos participantes possuíam prática com instrumentos de percussão, na grande maioria das vezes. Os instrumentos presentes nos encontros do grupo, tocados pelos participantes eram: cajón, rebolo, afoxé, meia-lua, bongô, tamborim, pandeiro, agogô, ovinhos e violão. O cajón e o rebolo quase sempre eram tocados pelos mesmos alunos, ou seja, aqueles que possuíam maior domínio em manter o ritmo e o pulso das músicas tocadas; geralmente estes alunos eram Gustavo, Michel, Dionathan e Juliano. Os demais alunos tocavam o pulso da música, seguindo a partir dos instrumentos base. Pelo fato de ser convencionalizado que os instrumentos que davam a base da música devem ser tocados sempre pelos mesmos alunos, um aspecto rotineiro acontecia no início dos encontros do grupo: os alunos chegavam se organizavam em um círculo e cada um pegava livremente o mesmo instrumento de sempre. Esta situação é visível em vários trechos dos registros dos diários:

[...] pegaram os seus instrumentos – geralmente pegam o instrumento de sempre, pois já ficou acordado qual instrumento “é de cada um”, conforme for a música que tocam. Rafael disse para Angela trocar de instrumento com o Dionathan, neste caso para ela entregar o rebolo a ele e ficar com o pandeiro. Rafael diz isto a ela complementando-se, dizendo: “para tocarmos aqui, ó...” e faz o tema solo da música “Anunciação”. (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

Isto quer dizer, na verdade, que um aspecto muito importante para o musicoterapeuta é a relação da música que irão tocar com a utilização dos instrumentos. Como uma das aprendizagens efetivas dos alunos é o conhecimento de gêneros musicais, o musicoterapeuta buscava explicar o motivo do uso de determinados instrumentos através do gênero que iriam tocar. No caso da música “Anunciação”, exemplificada no trecho, a levada rítmica que carregar o baião era muito significativa através dos instrumentos graves, portanto, Dionathan era a pessoa com maiores capacidades para tocar o rebolo neste caso. Este mesmo fato pode ser evidenciado em outras situações, como aquele em que “Rafael solicitou que Angela trocasse de instrumento, já que era o momento de rock, trocando o rebolo pela meia-lua” (DIÁRIO DE CAMPO 02, 2018), ou quando:

[...] decidiram tocar rock, ou seja, a música “Exagerado”. Rafael, revendo os instrumentos para a música, pegou o agogô e questionou: “quem quer tocar este?”. Paulo se prontificou e, após, Rafael trocou alguns instrumentos que não fechavam com a instrumentação para a música por ovinhos, dizendo “essa música tem que ter esse aqui, ó”. (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

Portanto, os alunos do grupo de música têm conhecimentos sobre diversificados instrumentos musicais e suas funcionalidades, contudo, além disso, têm entendimento sobre as diferenças de capacidades de cada um, compreendendo que todos possuem um papel importante na interpretação, sabendo qual instrumento devem tocar a fim de colaborar com a sonoridade musical do grupo todo.

As aprendizagens musicais dos alunos não se limitam a instrumentação e gêneros musicais. Neste sentido, foi possível evidenciar que eles eram capazes de reconhecer aspectos melódicos e harmônicos das canções. Certamente o fato de terem aulas há mais de um ano, nas quais a repetição é muito frequente, foi um auxílio na fixação de melodias e harmonias conhecidas, tocadas nas aulas. A precisão de seus conhecimentos é algo surpreendente. Retomando os diálogos de Louro (2012), a rotina, a continuidade e a sequência lógica durante o ensino para pessoas com deficiência cognitiva são elementos essenciais ao aprendizado; esta objetividade no ensino caracteriza-se como uma organização neurológica dos ensinamentos. Estes elementos organizacionais de aula foram identificados ao longo das observações, o que resultou na qualificação de vários aspectos relacionados às aprendizagens, como a precisão nas capacidades de reconhecimento melódico e harmônico do grupo. Além disso, conforme Louro, estes elementos organizacionais são desenvolvidos com mais precisão ainda quando utilizados a partir de suportes concretos, reforçando, novamente, a importância da concretização através da vivência dos alunos.

Os reconhecimentos ocorreram várias vezes ao longo das observações e Daniel talvez seja o que mais se destacou durante estes momentos, pois o aluno, sem nunca ter tido aulas de canto anteriormente, cantava as músicas dentro da afinação, sem precisar de uma orientação da nota inicial e nem mesmo das melodias seguintes. O aluno sempre seguiu o desenho melódico das músicas baseando-se na harmonia do violão, tocada pelo musicoterapeuta. Além disso, em outras situações estes reconhecimentos melódicos e harmônicos são visíveis, tais como aqueles em que o musicoterapeuta indicava a próxima música que tocariam apenas a partir da melodia do tema ou dos acordes iniciais, sem precisar falar qual música era, desenvolvendo, assim, o conceito de memória auditiva, como, por exemplo, no episódio em que: “[...] Rafael tocou uma harmonia no violão, olhou para o Daniel, imaginando que ele soubesse de qual música se tratava, e perguntou: ‘vamos?’. Daniel respondeu com outro ‘vamos!’” [...] (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018). Isto pode ser evidenciado também quando o musicoterapeuta se referiu à Angela, dizendo: “[...] ‘para tocarmos aqui, ó...’, fazendo o tema solo da música ‘Anunciação’” (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018).

Em um dos encontros com os discentes do curso de Música, os alunos tiveram uma experiência criativa com base na música experimental utilizando instrumentos de percussão. Nesta situação, a interpretação foi gravada para depois ser escutada e apreciada por todos. O que ocorreu foi que, no momento da escuta, o reconhecimento melódico dos alunos participantes, pela primeira vez em minhas observações, ocorreu de uma maneira diferenciada, pois reconheceram a si próprios tocando, como é demonstrado na seguinte situação: “Pararam para escutar a gravação da interpretação e foi interessante que alguns alunos reconheceram o seu som, o som que estavam fazendo” (DIÁRIO DE CAMPO 08, 2018).

Além disto, os alunos participantes do grupo também demonstraram ser capazes de identificar ritmos. Algumas músicas tinham variações no seu ritmo conforme cada trecho e tais variações eram facilmente reconhecidas ou já estavam fixadas pelos alunos a cada interpretação. Isto provavelmente ocorreu devido ao fato de desenvolverem uma rotina, discutido anteriormente a partir das considerações de Louro (2012), ao lembrar que:

Na música de pagode que estavam tocando, “Deixa em off”, haviam variações no ritmo no decorrer e nas passagens da música. Quando estes momentos chegavam, Rafael fazia as orientações de como tocar falando de novo onomatopéias. (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018)

Quando não fazia utilização de onomatopéias para indicar o ritmo, o musicoterapeuta utilizava o violão como indicativo rítmico, como ocorreu quando estavam tocando a música “Deixa em off” ao perceber que:

No momento de variação do ritmo da música, Rafael marcou o pulso no violão, indicando a todos os alunos que deveriam fazer também (apenas tempo forte, tempo 1). Assim como na música “Anunciação”, os alunos parecem já estar conscientes deste momento, não sendo necessárias grandes manifestações do Rafael para que eles façam essas variações. (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

O exemplo trazido no trecho descrito sobre a música “Anunciação” diz sobre outra variação rítmica que o grupo desenvolveu com bastante fluência. Esta situação acontecia de maneira orgânica no simples decorrer da música, demonstrando compreender que:

No meio da música os instrumentos fazem uma parada breve para destacar o solo no violão do tema da canção. Para este momento, percebi que Rafael, através de contato visual com todos, conta “1, 2, 3” para indicar a pausa na percussão. Esta proposta parecia funcionar muito bem, pois é compreendido e realizado por todos, sem haver dúvidas. (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018)

Ainda pensando nesta situação:

Os padrões bem acentuados nas músicas se repetem com muita naturalidade; na música “Anunciação”, que estava sendo tocada, a pausa geral dos instrumentos para o solo do violão aconteceu e acontece com muita certeza e noção por parte dos alunos, não sendo necessário que Rafael faça grandes indicações sobre este momento. A volta dos instrumentos após esta breve pausa é feita com muita clareza. (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

Este fato diz muito sobre os conhecimentos que os alunos participantes têm sobre forma musical e a estrutura das músicas que tocam. O fato de saberem o momento certo de todos pararem de tocar os instrumentos para o musicoterapeuta fazer o solo da música ao violão representa os conhecimentos sobre ritmo que os alunos possuem, bem como estruturais, considerando que esta dinâmica ocorre duas vezes ao longo da interpretação da música.

Um aspecto importante a considerar sobre as aprendizagens musicais dos alunos é a necessidade de ter um referente visual, um modelo ao qual se apoiar e que indique cada uma das ações a serem desenvolvidas. Refiro-me ao fato de que os alunos, na grande maioria das vezes, só agem musicalmente a partir de comandos de quem os ensina. Isto está relacionado com o aspecto comportamental e poderá ser discutido na próxima categoria de análise. Este fato vai ao encontro do que Gainza (1988) propõe acerca da conduta musical sobre as relações homem-música. Nesta perspectiva, o processo de musicalização desenvolvido a partir da conduta musical ocorre nas aprendizagens dos alunos participantes ao relembrar que este processo inicia-se a partir da recepção musical, que é muito bem trabalhada pelos alunos. Cada aluno absorve de acordo com suas capacidades, por isto, alguns possuem maiores compreensões sobre determinados aspectos evidenciados nas práticas. Trata-se do processo de recepção musical individual de cada um, “realizando o ato de absorção e internalização com diferentes graus de concentração, continuidade e finura” (GAINZA, 1988, p. 25).

Após a recepção musical o aluno manifesta-se respondendo a partir de suas capacidades. Os alunos observados nesta pesquisa foram capazes de responder, contudo, a partir dos comandos do musicoterapeuta – como já fora dito – que, na função de professor, realiza o passo seguinte de estimulá-los à expressão musical. Portanto, pode-se considerar que a recepção musical, neste caso, responde ao comando indicativo do musicoterapeuta. Houve situações em que foi possível perceber que a resposta musical de alguns dos alunos ocorria a partir do momento em que Daniel, o vocalista do grupo, começava a cantar, como é percebido no seguinte trecho: “Identificando facilmente a entrada, Daniel começou a cantar e os demais a acompanhar percussivamente com os seus instrumentos” (DIÁRIO DE CAMPO 02, 2018). Ou, ainda, quando: “Daniel começou a cantar e só então que os demais começaram a tocar com o ritmo anteriormente indicado pelo Rafael” (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018).

Os únicos alunos que iniciam tocando a partir dos comandos do musicoterapeuta são aqueles que estão tocando os instrumentos base. Portanto, considerando que os alunos passam pelos processos de recepção musical, resposta musical, recebimento de estímulo musical e expressão musical individual, propostos por Gainza (1988), é possível considerar que eles estão desenvolvendo suas capacidades musicais a partir deste processo de musicalização. É visível neste grupo aquilo que a autora menciona como uma tendência predominante, ou seja, em que os alunos realizam o processo de musicalização a partir das suas capacidades e conhecimentos internalizados, provenientes dos estímulos. Esta situação proporciona um espaço de formação integral, pois “através da música que produz ou reproduz, o sujeito manifesta especialmente sua sensibilidade, o seu ‘sentido’ rítmico, ou o seu ‘sentido’ harmônico, melódico, tímbrico, etc.” (p. 29). Neste sentido, até que ponto podemos considerar que estes aspectos do processo de ensino-aprendizagem musical estão dissociados ou não de aspectos terapêuticos?

Em contrapartida à necessidade de comandos por parte dos alunos para desenvolver suas aprendizagens, em determinado encontro, Juliano decidiu ensinar aos colegas Angela e Gustavo uma levada rítmica que ele desenvolvia muito bem. Porém, ao perceber a dificuldade dos colegas para interpretar a sua levada rítmica, Juliano decidiu convidá-los para reunirem-se sozinhos ao fundo da sala e ensaiarem o ritmo com mais concentração:

[...] os três pegaram suas cadeiras e fizeram um pequeno círculo ao fundo da sala para ensaiarem este ritmo. O Rafael ficou impressionado com esta ação de autonomia de Juliano, principalmente, porque o aluno disse que, separando por grupos, poderiam ensaiar melhor. No final da aula, Rafael me contou que ficou impressionado mesmo com a situação, pois nunca tinha ocorrido isto antes, dizendo que “eles sempre esperaram uma ação ou solicitação minha para tocarem”. (DIÁRIO DE CAMPO 03, 2018)

Diversas aprendizagens musicais foram evidenciadas nas práticas do grupo, junto a isso, algumas dificuldades também foram encontradas pelos alunos. Os desafios estavam em levadas rítmicas diferenciadas, em uma música nova, no manuseio e toque de um instrumento diferente do habitual, dentre outros. Além disso, foi perceptível que até mesmo aqueles alunos que apresentavam maior domínio na interpretação rítmica tinham seus momentos de dificuldades, que eram vencidos, na maioria das vezes, com o estímulo e orientação de quem os ensinava. Portanto, foi possível perceber uma gama variada de potencialidades musicais dos alunos, oriundas de vários encontros e orientações recebidas, cada um dentro de suas capacidades, absorvidas por alguns com facilidade e de acordo às suas vivências musicais prévias, com abertura a aprenderem mais e qualificarem suas interpretações e outros com

dificuldades mais explícitas, contudo perseverando no caminho de melhorar as suas próprias práticas e, sobretudo, valorizando o coletivo.

### **6.1.2 Aspectos musicais e não-musicais das relações interpessoais e condutas dos participantes do grupo**

Ao longo das observações pude notar a intensidade nas relações dos participantes e alguns aspectos relacionais que merecem ser discutidos, pois dizem sobre o desenvolvimento dos alunos, suas aprendizagens musicais e, conseqüentemente, oferecem aportes entre as áreas do ensino e da terapia. Tais aspectos podem ser englobados e discutidos a partir de compreensões norteadoras evidenciadas nas práticas, tais como: o senso de coletividade do grupo e do espaço da APAE – que diz muito sobre as relações entre os alunos; a rotina no desenvolvimento das práticas; e aspectos pessoais que relacionados à conduta dos participantes.

O senso de coletividade identificado no grupo compreende questões musicais e não-musicais. Notei que os alunos possuem um olhar coletivo que integra a todos, pois logo na primeira observação, quando estavam no refeitório, percebi que: “[...] enquanto todos não estão com seus pratos e xícaras, nenhum come; todos comem juntos o lanche, no mesmo momento” (DIÁRIO DE CAMPO 01, 2018).

Este não é um aspecto desenvolvido visando apenas à organização e à ordem de todos, já que, em entrevista, o musicoterapeuta afirmou que esta ideia do coletivo e de educação sobre a mesa auxilia o desenvolvimento deles em sociedade. Houve uma situação em que os alunos estiveram em um local de alimentação para confraternizarem a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla no qual o trabalho de coletividade foi muito bem desempenhado pelos alunos, assim como relatou o musicoterapeuta:

[...] eles sentaram com o lanche na frente e ficaram assim [mostra a posição de parados]. Enquanto alguém não chegasse e não dissesse “vocês podem comer”, eles não faziam nada. Tipo assim, numa educação, tipo, totalmente... Socializados, assim, tipo, por quê? Porque se trabalha a relação interpessoal lá [na APAE]. Porque se trabalha isso, não só na musicoterapia... Se trabalha no todo. E aí, isso é a integralidade deles, eles chegarem e se portarem como qualquer outra pessoa, ou até mais educado que muitas pessoas [...]. Eles chegaram e sentaram e é isso, assim, tipo, a gente só... “Quando nos disserem a gente vai”. Então, chegaram e comeram com toda tranquilidade. (GRUPO FOCAL, 2018)

Esta conduta da espera pelo outro ficou visível nestes espaços trazidos como exemplo, observado, também, nas práticas musicais. Quando um aluno saía para ir ao banheiro, o grupo aguardava-o para continuar a praticar as músicas, sabendo que as interpretações eram feitas

por todos e que todos possuíam seus papéis de ação. Isto ficou claro a partir de um encontro na Unipampa, quando um dos discentes que realizou a intervenção agiu da seguinte maneira:

[...] chamou os alunos da APAE para se aproximarem mais do piano e, em seguida, perguntou: “Quem gosta de cantar?” e os alunos em voz única disseram: “O Dani!”. Então, o microfone foi entregue ao Daniel e foi nítida a sua abertura com o objeto na mão. (DIÁRIO DE CAMPO 07, 2018)

Neste sentido, percebe-se um forte vínculo afetivo demonstrado através dos auxílios e da preocupação com o outro. Assim como os momentos em que houve ajuda de um aluno para o outro sobre o manuseio de instrumentos que, além disto, representa situações de tomada de decisões próprias e de fortalecimento da autonomia por parte de quem ajuda. Em uma aula o aluno Dionathan trocou de instrumento com o seu colega Gustavo, nesta situação:

Quando Dionathan pegou o cajón com Gustavo, antes de tocar, percebi que além de entregar o pandeiro para ele, Dionathan também colocou a sua cadeira para Gustavo ter aonde sentar, um pequeno gesto, mas que mostra o carinho, atenção, respeito e consideração um pelo outro. (DIÁRIO DE CAMPO 03, 2018)

Outro exemplo disto foi quando os alunos, na finalização da aula, aguardavam para irem ao lanche:

Ficaram na sala Daniel, Michel e Marcelo. Daniel estava cantando uma música que eu não conhecia, mas percebi que Michel se aproximou com o tamborim e começou a fazer um breve e ritmo para acompanhar o colega, em um gesto muito simples, mas companheiro e de quem gosta de tocar e estar ali. (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018)

Este exemplo é interessante de ser considerado, pois Michel e Daniel são autistas, tendo dificuldades para estabelecer relações e vínculos. Mesmo assim, em uma intenção própria, Michel direcionou-se até o colega, buscando interagir musicalmente. Percebe-se e compreende-se a dimensão de como a música tem favorecido ou proporcionado espaços para o desenvolvimento destes alunos, auxiliando-os a superar barreiras e dificuldades provenientes de suas deficiências. Logo, essa situação mencionada vai ao encontro das propostas sugeridas por Bruscia (2000) a partir do prisma da musicoterapia? Ou esta situação possui influência de todas as áreas aqui discutidas, sendo “tarefa específica da educação geral, da educação especial e da terapia musical proceder adequadamente para conduzir cada indivíduo ao seu estado ótimo de desenvolvimento pessoal”? (GAINZA, 1998, p. 39). É provável que estas situações mencionadas representem o limiar da fronteira entre a educação e a terapia pois, quando a educação musical é desenvolvida também para pessoas com deficiência, “nesses casos, a dimensão educativa da música se amplia para dar lugar à função terapêutica” (GAINZA, 1988, p. 88).

A partir das observações, foi possível perceber que cada aluno possuía sua própria maneira de construir o seu vínculo afetivo, considerando as necessidades de cada um. Os alunos Juliano, Angela, Paulo e Cinthia, com Síndrome de Down, demonstraram-se afetivos através do contato físico e da proximidade, o que condiz bastante com a sua condição. Já Michel e Daniel foram afetuosos, mas respeitando as distâncias de espaço próprio das características da pessoa com autismo. Michel está sempre sorrindo para todos e buscando conversar de maneira simples e direta. Uma situação em que estes aspectos foram possíveis de ser observados foi quando: “Angela estava distribuindo abraços e conversando atenciosamente, já Michel, por ser autista, espalhava sorrisos tímidos e oferecia balas que tinha consigo” (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018).

No caso de Daniel, o aluno mantém distâncias físicas, contudo demonstra muita proximidade musical e afeto pelo grupo o qual permite integrar-se ao mesmo, observado em momentos em que o aluno fazia comentários sobre a música tocada, sobre os colegas e suas interpretações como, por exemplo, quando:

[...] o aluno falou: “Muito bem pessoal, que apresentação maravilhosa!”, manifestando-se para o coletivo que tocou e, principalmente, em um espaço diferente do que estava acostumado a cantar e manter esse tipo de hábito que criou ao longo das práticas de música. (DIÁRIO DE CAMPO 07, 2018)

Daniel demonstrou-se seguro para desenvolver a sua autonomia sobre as práticas do grupo – ainda mais por utilizar o microfone: “[...] mesmo que o Daniel tenha a voz grave e baixa, ao final da música ele falou por conta própria “1, 2, 3, parou” para indicar que todos parassem de tocar e assim os colegas fizeram, em total sincronia” (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018).

Algumas reflexões foram feitas sobre a participação e o desenvolvimento do aluno autista com o grupo, pois ora parecia inteirado e ora não. Ocorreu em um encontro na Unipampa que:

Daniel não fez nenhum som, mas era nítida a sua atenção ao que o grupo estava fazendo, à sonoridade que soava e aos comandos da discente regente da aula. Daniel dava risada como se estivesse se divertindo ao ver tudo aquilo. Fico pensando que, se Daniel estava compreendendo a situação e apreciando-a, por que não estava fazendo um som também? Acredito que, no caso dele, mesmo que o seu senso de coletividade já esteja bastante estimulado, a estereotipia do autismo ainda faz com que ele não estivesse pensando ele em articulação com o grupo, ou seja, ele como parte daquele todo, provavelmente estava pensando o grupo todo como algo próximo a ele, mas que ele não estava pertencido, já que o TEA tem esta característica de os sujeitos permanecerem muito ao seu mundo individual, ainda mesmo que a mãe dele, ao lado dele, estivesse participando fazendo seu som. Outra possibilidade é que, por este fato descrito, Daniel precisaria de um estímulo direto e indicativo a ele do que fazer e como fazer, já que as instruções da atividade foram passadas para todos ao mesmo tempo, de maneira coletiva. (DIÁRIO DE CAMPO 06, 2018)

Ainda sobre Daniel, é interessante ressaltar um aspecto sobre o aluno que diz respeito às suas condutas pessoais. O aluno é considerado o cantor do grupo pelo fato de apresentar uma afinação ótima, como já fora relatado, bem como porque o aluno, além de autista, possui uma leve paralisia cerebral, impossibilitando-o de realizar movimentos muito ágeis, de caminhar com facilidade e até mesmo de manusear corretamente determinados objetos, como instrumentos, por exemplo. Para cantar, Daniel sempre utiliza um microfone ligado a uma pequena caixa amplificadora, sendo este o seu instrumento. Porém, além de ser seu objeto para utilização prática, foi possível perceber o quanto o aparelho possui uma significação maior ao aluno, possibilitando a ele a sensação de capacidade e de abertura com o mundo que o cerca. Daniel é bastante introspectivo, mas quando porta o microfone, o aluno manifesta-se mais, ficando mais comunicativo, demonstrando-se através de diálogos criativos e diretos. O aluno é um caso bastante frisado nas conversas pelo musicoterapeuta e pelo professor de música:

Às vezes ele perguntava para mim qual era o meu nome, e aí eu dizia “meu nome é Antoniel, ou Toni” e passou de um encontro ao outro ele já me chamar pelo meu nome, e aí o Rafael comentou pra mim: “sabe que ele te chamar pelo teu nome é uma coisa muito [maravilhosa]... sabe, porque o autista tem, no seu contexto, uma coisa que é muito própria dele”. Então, ele chamar pelo nome e ele se enturmar, buscar coisas, de ele fazer as chamadas dele de rádio, fazer os recados... Isso é fantástico, sabe? Te da uma... Algo acontece também, que eles te trazem outras coisas também. (GRUPO FOCAL, 2018)

É interessante salientar que, na visão do musicoterapeuta,

[...] a evolução do Dani é incrível, eu olho pra ele antes e depois, eu até tenho vídeo e até mostro, às vezes, nas palestras eu mostro, tipo o que o Dani fazia antes e como que ta o Dani agora, depois que ele foi inserido, tipo mudou muitas coisas. [...] é enorme o que o Dani, tipo, evolui em questão de socialização e várias coisas, de reconhecimento do outro, assim tipo, de reconhecer fulano, “como tu está?”, isso aí é um reconhecimento muito importante que ele nunca, em muitos anos, ficou sem ter isso aí. Tipo assim, “como tu está?” “tu está bem?”, antes ele dizia assim: “como o Daniel está?” “o Daniel está bem?”, “o Daniel está bem!”, o Daniel isso, o Daniel não sei o que... Então era ele no mundo dele o tempo inteiro, e ele não queria saber o que o outro tinha pra falar, o que o outro tinha pra dizer [...]. (GRUPO FOCAL, 2018)

Portanto, o uso do microfone como ferramenta de acesso ao relacionamento com o grupo, possibilitou uma abertura ainda maior com cada um dos participantes. O contrário também ocorre, quando está sem o seu instrumento, o aluno aparenta ficar desorganizado ou, até mesmo, menos conectado com o grupo. Em uma das atividades com os discentes do curso de Música, por não ser o mesmo tipo de prática desenvolvida no grupo na APAE, algumas situações ocorreram de maneira diferenciada e, uma delas, foi um momento em que Daniel cantou, mas sem seu microfone, observando que:

Daniel cantou sentado, mas demonstrando que algo não estava como de costume para ele: uma música que ele canta, que ele sabe, mas sem o seu microfone; esses momentos diversificados daquilo que sempre fazem são bons, no meu ponto de vista, para ampliar as possibilidades dos alunos de ver aquilo que vivenciam de outra maneira, em outro espaço, com outras pessoas. Acredito que estas “desestabilizadas” são formas de estímulos também para repensarem o que já conhecem, basicamente, sair da zona de conforto de aprendizados. (DIÁRIO DE CAMPO 06, 2018)

Estas ações que demonstram autonomia e busca por interações são qualidades individuais de cada aluno e foram percebidas cada vez com mais intensidade. Estas ações se vinculam ao aspecto do auxílio que os alunos estabeleciam durante as aulas um com o outro, como foi evidenciado naquela situação já apresentada, em que Juliano teve intenção própria (autonomia) de separar-se com outros dois colegas para poderem ensaiar uma levada rítmica na qual tinham dificuldade:

No início, ambos [Gustavo e Angela] tiveram dificuldade de encontrar o ritmo e encontra o pulso, mas sozinhos se encontraram, empolgando-se. A partir disto, os três pegaram suas cadeiras e fizeram um pequeno círculo ao fundo da sala para ensaiarem este ritmo. (DIÁRIO DE CAMPO 03, 2018)

Outro elemento identificado é a rotina que há no desenvolvimento das atividades. Esta rotina, em suma, acontece de uma maneira orgânica nas aulas, pois notei que diversas vezes, naturalmente, pausas ocorriam como uma necessidade intrínseca ao fazer musical. Portanto, geralmente após a finalização de uma música, os alunos tinham o hábito de dispersarem, interagindo, conversando e, até mesmo, fazendo interações de cunho musical, como por exemplo:

Ao acabar a música e uma breve pausa ocorrer, Angela mostrou ao Rafael os CDs que ela havia levado, os quais são seus preferidos. Ela pediu para ele colocar para tocar, pois ela queria cantar para o amor dela [seu namorado Gustavo]. (DIÁRIO DE CAMPO 02, 2018)

Ou quando o musicoterapeuta perguntou a todos:

[...] “vocês sabem qual semana é esta?”. Cinthia respondeu rapidamente dizendo: “é a semana do gaúcho”. Então alguns poucos minutos se passaram, ainda com muitos desconcentrados e em diálogo, até que Rafael começou a tocar a música “Eu Sou do Sul”, quase que de surpresa. A maioria dos alunos começou a cantar junto com ele com muita empolgação e, em seguida, encontraram sozinhos o pulso da música e começaram a reproduzi-lo com seus instrumentos. Ao final da música demonstraram-se super empolgados e felizes com a canção e com as suas participações na música. (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018)

Assim como, após a música, o grupo fez uma pausa e, quando isto ocorreu: “[...] conversaram sobre o jogo novamente, sobre quem iria usar a camiseta do time e Dionathan fez uma batida de funk no rebolo que estava tocando” (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018).

Estes são apenas alguns exemplos que demonstram como os alunos, mesmo que situados em um momento de descontração, ainda continuam envolvidos na esfera musical. Esta pausa que fazem configura-se como um elemento mais que necessário, já que uma das características das pessoas com deficiência cognitiva é o pouco tempo que conseguem dedicar-se para apenas uma atividade. Portanto, esta pausa pode ser compreendida como um descanso da mente sobre as atividades desenvolvidas, mas que promove aos alunos, posteriormente, a concentração e a fixação das aprendizagens. Kelley e Watson (2013), a partir de pesquisas feitas sobre uma metodologia de ensino-aprendizagem, denominada aprendizagem espaçada, presumiram que, neurologicamente, as atividades cerebrais necessitam, de fato, de um ‘descanso neural’ das informações recebidas, pois, desta maneira, estas são fortalecidas e reforçadas no momento do processamento sináptico. Esta proposta também colabora para o desenvolvimento da memória em longo prazo, partindo da estimulação repetida de informações.

Estas reflexões que sugerem alternativas que interferem na qualidade de aprendizagem dos alunos em relação ao aspecto neurológico vão ao encontro do que Louro (2012) discursa sobre a neuroplasticidade (ou plasticidade cerebral) que, segundo a autora, é um fator crucial nas discussões sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Portanto, o ‘descanso neural’ relatado contempla o desenvolvimento da plasticidade cerebral dos alunos que, segundo Louro, pode ocorrer de diversas maneiras, dentre elas, através de uma “reorganização neuronal em novas regiões do cérebro e por fortalecimento de *sinapses* já existentes” (p. 115), processo este que resume o processo da aprendizagem espaçada em relação ao processo

sináptico. A neuroplasticidade configura-se como uma capacidade adaptativa do sistema nervoso central que, segundo Relvas (2007, p. 7), “permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos” (*apud* LOURO, 2012, p. 114). Neste sentido, o simples fato de os alunos realizarem um descanso às atividades cerebrais relacionadas à música indica que estão realizando o processo de neuroplasticidade, favorecendo, assim, o desenvolvimento individual de aprendizado e de adaptação dos seus organismos frente às complexidades da aprendizagem.

Pode-se considerar que todas as ações relacionadas com a rotina do grupo são aquelas em que os alunos agem de forma independente, em contrapartida à necessidade de indicativos que apresentam na hora das atividades, como já mencionado. Esse aspecto também foi possível de ser identificado a partir da rotina de aulas, nos momentos em que os alunos organizavam-se no formato de roda, escolhiam, pegavam e preparavam-se com o instrumento selecionado por conta própria. Era rotineiro dos alunos alcançarem cadeiras aos demais colegas e ajudar na organização inicial da aula como, por exemplo, ocorria no caso de Daniel e o seu instrumento: o microfone. O aluno não tinha a possibilidade de se locomover com facilidade para preparar o seu material da prática, portanto, sempre havia um aluno que prontamente o auxiliava.

Para dar sequência aos diálogos da seguinte categoria é necessário questionarmos sobre esses elementos principais identificados – o senso de coletividade, os auxílios e relações entre participantes, as rotinas e as características individuais de determinados alunos que dizem sobre suas condutas pessoais – que possuem menos aspectos musicais; ainda que alguns estejam relacionados por conta do contexto. Cabe perguntar-se se estes aspectos, musicais ou não, das relações entre participantes e suas respectivas condutas pessoais são elementos que permeiam os conceitos encontrados na musicoterapia ou na educação musical? Seria possível que estes elementos fossem encontrados em ambas as áreas e dialoguem entre si? Até que ponto o ensino de música considera e relaciona-se com os aspectos menos musicais – mas não menos importantes – trazidos na escrita desta categoria? Creio que algumas respostas para estas perguntas podem ser identificadas na seção a seguir, que busca compreender as articulações entre a educação musical e a musicoterapia.

### **6.1.3 Percepções das práticas musicais do grupo e suas interseções entre a educação musical e a musicoterapia**

Esta última categoria de análise propõe discutir sobre as ações desenvolvidas nas práticas do grupo de música da APAE, buscando elencar aspectos e situações em que as áreas da educação musical e da musicoterapia se relacionaram e diferenciaram-se, focalizando a reflexão nas propostas de cada área. Além disso, as perspectivas dos profissionais atuantes do grupo também são colocados em discussão, como elemento fundamental para a compreensão das ações desenvolvidas em relação às áreas.

Considerando que as observações das práticas do grupo ocorreram parte no espaço da APAE e outra parte na Unipampa, as vivências e as atividades foram desenvolvidas de maneiras diferenciadas, pois os espaços eram diferentes, assim como os sujeitos regentes das atividades. Na APAE, as práticas foram regidas pelo musicoterapeuta, pois, ainda que o professor de música estivesse vinculado ao grupo, no período de observações, especificamente, o mesmo não pôde participar por estar envolvido momentaneamente com outras atividades de educação musical. Apesar disso, o grupo focal foi realizado com ambos. Já na Unipampa, as atividades foram regidas pelos discentes do componente curricular Planejamento, Ensino e Avaliação em Música II, sendo que, a cada encontro, em pares, os discentes realizavam a intervenção com os alunos da APAE.

As observações feitas no espaço da APAE tiveram um caráter particular, pois foram ministradas pelo musicoterapeuta. Nesta pesquisa, pouco pode ser discutido sobre as práticas neste espaço com a presença de ambos os profissionais, situação esta que caracterizaria as atividades de outras maneiras. Contudo este fato pode contribuir bastante para a compreensão da relação entre áreas ao evidenciarmos que foi observado o desenvolvimento pedagógico-musical a partir da ação de um psicólogo e musicoterapeuta em específico. Quando questionados sobre essa inserção própria de cada um na educação musical e na musicoterapia, algumas respostas que articulam as áreas já puderam ser evidenciadas, ao perguntar aos profissionais como se percebiam inseridos um no campo do outro. O musicoterapeuta respondeu:

Eu acho que eu to um pouco menos que o Antoniel, naturalmente, né? Mas porque é uma questão pra mim de, de... [...] ainda sim a educação musical é feita por um musicoterapeuta de alguma forma, então assim, eu venho com outras bagagens, e, talvez então, se só um educador musical, só ele ou só outra pessoa que chegasse lá, poderia fazer coisas diferentes que eu faço. [...] É, porque isso me... Eu trago comigo, eu não tenho como me desfazer disso simplesmente e dizer “agora eu sou educador musical”. Então, por isso que eu e ele, ele... Ele me ajuda nesse sentido que ele me traz essa outra parte que seria o complemento que necessita pra esse grupo, né? (GRUPO FOCAL, 2018)

O musicoterapeuta afirma que o fato de ele atuar com práticas pedagógico-musicais permite um desenvolvimento ampliado de ações, pois há uma cooperação entre as propostas

das áreas. Para ele, o professor de música também auxiliando neste espaço qualifica as ações pedagógico-musicais e expande as possibilidades de aprendizagem do aluno. Esta pode ser uma evidência prática do profissional atual emergente citado por Almeida e Campos (2013), o educador-terapeuta, ao considerarmos também que o musicoterapeuta pesquisado possui mestrado em educação e o educador musical especialização em psicologia social.

O papel do professor no momento de ensino é estimular o aluno em suas aprendizagens através de uma metodologia detalhada e bem construída (GAINZA, 1988). Durante as observações ficou evidente a posição do musicoterapeuta em relação às alternativas metodológicas que ele desenvolvia, pois ao longo das aulas, o mesmo propunha momentos de “aquecimento” para iniciarem as atividades, aspecto este menos comum e habitual de ser realizado em práticas musicoterapêuticas. Esta pode configurar-se como uma diferença entre as áreas, ao considerarmos que, para um melhor desempenho das condutas musicais, os alunos precisam vincular-se e sentir em si a música, explorando o corpo, sentindo e vivenciando a música através dele. Em musicoterapia, o “aquecimento” prévio para as práticas é um aspecto bem menos recorrente por não precisar de uma preparação, já que a sequência da prática não faz relação com a estética da conduta musical. Neste sentido estético da música, relacionado ao grupo e as alternativas metodológicas do musicoterapeuta, percebi que:

Quando começaram a tocar “Anunciação”, começaram com um andamento moderado, tocando leve e com a entrada soando duvidosa. Rafael então interrompeu e disse: “vamos dar uma aquecida”, utilizando o violão para marcar o ritmo. Primeiro ele marcou o tempo 1, um pulso não tão lento e, depois, contando 1, 2, 3 para indicar o número de batidas, fizeram um ritmo em compasso binário, aumentando a intensidade do mesmo após algumas repetições. (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

Ao discutir sobre o sentido estético da aprendizagem musical, o musicoterapeuta aborda sobre essa finalidade do ensino musical que não é evidente em práticas de terapia com música. Ou seja, segundo ele, quando um aluno aprende música, cantando ou tocando, o objetivo está no ideal estético que pode ser repercutido através de apresentações, gravações ou mostras simples. Nesta visão, compreende-se que o aluno aprendeu efetivamente a reproduzir tal sonoridade. Para o profissional, em musicoterapia não há a necessidade de alcançar um ideal estético, sendo que a música é considerada apenas um meio. Nas conversas foram levantadas algumas questões relacionadas com o ensino, ao mencionar que, através de aprendizados musicais, é possível alcançar outros elementos e conteúdos da música, que na terapia não são necessários de estarem presentes. Para o musicoterapeuta, “[...] a educação é muito mais de... Intervém mais, assim, tipo, tu tem que... Tu pode chegar muito mais, muito

mais coisas porque tem essa questão ainda de tu ter um objetivo estético ou objetivo de aprender algo” (GRUPO FOCAL, 2018).

Nas observações, a garantia da interpretação estética por parte do musicoterapeuta foi evidenciada algumas vezes, através da instrumentação, da intensidade do tocar e das repetições das músicas ainda com uma sonoridade duvidosa, segundo ele:

Acredito que o Rafael esteja explorando as possibilidades de instrumentação e suas sonoridades para a música, já que tem sido frequente nos encontros a sua fala sobre estarem tocando muito forte, principalmente o Gustavo no cajón. (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

Se pensássemos em um espaço de desenvolvimento musical similar a este da pesquisa, mas que o objetivo fosse terapêutico, estes elementos tão reforçados pelo musicoterapeuta não teriam relevância durante as práticas, provavelmente sendo indiferente a necessidade de utilizar uma instrumentação específica, a intensidade com a qual os participantes estariam tocando ou se houvesse alguma música sendo interpretada que estivesse soando com menos clareza. Portanto, o estético é bastante considerado dentro das práticas do grupo, o que o configura como um espaço mais de aprendizagens musicais:

Rafael, revendo os instrumentos para a música, pegou o agogô e questionou: “quem quer tocar este?”. Paulo se prontificou e, após, Rafael trocou alguns instrumentos que não fechavam com a instrumentação para a música por ovinhos, dizendo “essa música tem que ter esse aqui, ó”. (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

É visível que estes aspectos estéticos são trabalhados buscando um equilíbrio e uma qualidade sonora na interpretação dos alunos. É este o momento em que os alunos precisam ser estimulados para responderem de acordo com a necessidade estética determinada pelo professor, no caso do ensino musical. Este aspecto foi visto na seguinte situação: “em uma terceira vez tocando a música, Rafael pediu para Dionathan e Michel baterem palmas, ao invés de tocarem seus instrumentos, talvez com a intenção de escutar mais os outros instrumentos” (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018).

A repetição é um elemento presente nas práticas do grupo e, neste caso, um elemento que tem por finalidade a estética também. Este é um fator bastante efetivado entre as atividades, tanto que o musicoterapeuta mencionou em um dos encontros que tocariam “as de sempre”. No caso de pessoas com deficiência cognitiva, a repetição de informações e conhecimentos é um aspecto muito importante, considerando que possuem um tempo de aprendizado diferente. Segundo Louro (2012), o aprendizado, principalmente de pessoas com deficiência cognitiva, necessita de uma disposição organizacional lógica, contínua e objetiva. Todos estes elementos organizacionais ao aprendizado contemplam a rotina, que é bastante

presente nas práticas do grupo de maneira diversificadas, assim como já fora discutido anteriormente.

É sabido que a repetição é um aspecto trabalhado pelas áreas aqui apresentadas, para tanto, pode-se considerar que a repetição no processo metodológico de desenvolvimento de ambas as práticas – de ensino e de terapia – são um ponto de interseção. Nas ações do grupo, bem como nas práticas da educação musical, o profissional atuante desenvolve o processo de repetição tanto no processo de desenvolvimento geral das atividades da aula, quanto na realização de uma atividade em específico, buscando alternativas e possibilitando ao aluno maneiras diferenciadas de concretizar o seu aprendizado. A repetição do planejamento geral de uma aula proporciona ao educando o reforço, a reorganização e a efetivação dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem dele. Em musicoterapia, o aspecto da repetição é visto por Bruscia (2016) no sentido organizacional de uma sessão, mas não obrigatório, sendo possível que, conforme se apresenta o cliente, a terapia seja desenvolvida com experiências musicais de maneira livre ou estruturada e com variação no nível de estruturação ainda conforme a demanda do cliente. Neste mesmo sentido, o autor aponta sobre as repetições nas sessões que:

O terapeuta pode usar ciclos procedurais repetidos para organizar a sessão. Por exemplo, em uma sessão de improvisação, o terapeuta pode começar combinando musicalmente com o que quer que o cliente faça, tentar evocar ou formar uma ideia musical, para então explorar a ideia musical para posteriormente desenvolver a expressão musical do cliente e sua interação. Esses passos são repetidos a cada momento conforme o cliente responde. (BRUSCIA, 2016, p. 65)

No grupo focal foi lembrado o quanto o aspecto da repetição é importante para ambas as práticas, cada uma proporcionando a obtenção de um tipo de resposta diferente de quem está vivenciando a experiência musical através de suas condutas musicais. O grupo de música pesquisado, por exemplo, surgiu a partir de situações em que as experiências musicais em terapia transpareceram às relações homem-música dos participantes (GAINZA, 1988), demonstrados através de interesses e capacidades pessoais de aprendizagens dos integrantes dos grupos de musicoterapia, que também são desenvolvidos pelo musicoterapeuta no mesmo espaço da APAE, extrapolando as fronteiras do ensino e da terapia:

Só que aí por outro lado tem a questão, a outra questão, que é assim, tipo, muito da musicoterapia, às vezes, eles aprendem [música], mas não, mesmo que não seja o meu objetivo. [...] Então assim, tipo, desse tempo eu vi muitos na musicoterapia desenvolvendo muito, por simplesmente repetir, né? Simplesmente eles tão tocando de novo, de novo e de novo e aí tem aquela questão que aí vai, vão pegando aqueles sons, aqueles ritmos e eles vão conseguindo desenvolver o pulso, quando vê eles já conseguiram experimentar sem, mesmo sem intervir com um ritmo diferente naquilo ali por simplesmente tocar, né? E aí, por isso, pensando nisso foi que eu peguei alguns deles pra passar pra educação musical, que tipo assim: “ó, esse aqui tá desenvolvendo coisas que, mesmo que sem nenhuma interferência, no sentido de que não estou...”. (GRUPO FOCAL, 2018)

Na continuação, perguntei se o ensino estava acontecendo de maneira secundária e transversal, ao que o musicoterapeuta respondeu: “é, secundária sem que seja o objetivo” (GRUPO FOCAL, 2018).

Dentro do aspecto das aprendizagens, outras alternativas metodológicas desenvolvidas pelo musicoterapeuta puderam ser evidenciadas. Como as aprendizagens dos alunos ocorrem, na sua maioria, dentro do viés percussivo e rítmico, o musicoterapeuta utilizava algumas indicações para ensiná-los ou relembrá-los de alguns ritmos, como por exemplo, a utilização de números para quantificar as batidas em uma levada rítmica. Esta alternativa é interessante de ser utilizada, porém, deixa alguns conteúdos musicais pouco esclarecidos, pois utilizando números os alunos compreendiam o ritmo a ser feito, mas não aprendiam sobre compassos e células rítmicas. O ritmo “1, 2, 3”, por exemplo, bastante evidente nas práticas, não indica que estão tocando em um compasso ternário, e sim binário, já que a composição notada desta levada é composta por duas colcheias e uma semínima (♪♪♪). Apesar disso, a utilização desta alternativa pareceu ser bastante eficiente, como evidenciado em determinadas situações: “[...] Rafael estava reforçando a levada rítmica com o Gustavo, que tocava cajón. Após, ele indicou ao Dionathan que tocasse “1, 2, 3, 4” no pandeiro e o aluno prontamente já sabia realizar a ação” (DIÁRIO DE CAMPO 03, 2018). Assim como neste caso também:

[...] indicou a Dionathan e Gustavo – que geralmente fazem a base rítmica das músicas no cajón e/ou no rebolo – que fizessem uma levada rítmica que eu ainda não tinha observado eles fazerem antes, mas pareceu ser familiar a eles, pois tiveram facilidade e rápida compreensão quando o Rafael fez o ritmo no violão e indicou o número de batidas (1, 2, 3, 4, 1, 2). (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

A utilização de números para a compreensão rítmica inicial dos alunos foi uma alternativa de adaptação do conteúdo musical estabelecida e pensada pelos profissionais do grupo:

A gente começou a trabalhar ritmos simples com eles, estruturas rítmicas, básicas, assim, desde pulsação até algum desdobramento da pulsação. Aí a gente pensou assim: “não, tá, vamos trabalhar com 1, 2, 3, 4, 5”, por que eu vi que isso aí eles entendiam, aí eu passei isso pro Antoniel, aí o Antoniel já teve uma ideia de grafar. É, aí o Antoniel teve a ideia de grafar, então no ano passado a gente grafava da seguinte forma: tipo, uma bolinha, 1; duas bolinhas, 2; três bolinhas, 3; aí a gente sabia assim, aí contava: “pra cá, aqui, aqui, aí fazia dois”, aí fazia eles associarem com aquele ritmo. Então foi, foi, é, foi montando dessa forma, assim, entendeu? (GRUPO FOCAL, 2018)

Portanto, as adaptações metodológicas foram pensadas de maneira conjunta pelos profissionais e buscando aproximar os alunos de conceitos e compreensões concretas de suas vivências pessoais. Novamente, retomamos ao conceito de ensino a partir das vivências concretas dos alunos, trazido por Louro (2012) como uma alternativa para se trabalhar música -elemento abstrato- com pessoas com deficiência cognitiva; neste caso, o elemento concreto estava na utilização dos numerais, do visual através do quadro e elementos grafados que os alunos eram capazes de fazer como, por exemplo, na utilização de bolinhas.

Olhar para e com o aluno, perceber suas capacidades de aprendizagens e suas dificuldades ainda evidentes é um processo indispensável do fazer docente. Estas alternativas ajudam a estruturar o processo de ensino, sendo que algumas delas acontecem momentaneamente, a partir da identificação que o professor faz sobre as dificuldades atuais do aluno. Os profissionais do grupo desenvolviam um planejamento em longo prazo, mas relataram que as adaptações são pensadas, repensadas e desenvolvidas no momento prático, como pode ser visto na fala do educador musical:

E aí partir daí, claro, tem estruturado, até mostrei pro Rafael as ideias que a gente poderia fazer de arranjos, a estrutura toda, mas na prática mesmo a gente... Aí já... Uma coisa mais de conversa com eles, mostrando, fazendo junto, tocando, então... (GRUPO FOCAL, 2018)

Este fator pode ser reconhecido na situação em que:

Como, geralmente, os demais alunos tendem a repetir o mesmo ritmo que algum outro instrumento está fazendo (geralmente repetem a levada do cajón, do rebolo ou do bongô, pois quem toca estes instrumentos é quem possui mais domínio ritmo-musical), Rafael teve que simplificar mais o ritmo que havia passado para Gustavo, pois Marcelo, tocando meia-lua, estava com dificuldade compreender e tocar e/ou repetir o que o cajón estava fazendo. Esta observação do Rafael foi quase imediata quando todos começaram a tocar, naquela mesma ideia de os instrumentos irem sendo inseridos um a um. Ele possui um olhar bastante pedagógico. (DIÁRIO DE CAMPO 03, 2018)

O que os auxiliou bastante no processo de estruturação das atividades foi o fato de o musicoterapeuta já conhecer previamente as capacidades e o desenvolvimento individual de cada um dos participantes. Portanto, identifica-se que o conhecimento sobre as reais

capacidades do sujeito e o seu histórico de desenvolvimento é uma característica similar entre as áreas, que compete ao profissional da área saber, assim como o professor:

[...] como eu tenho uma experiência com eles, ah... Eu meio que, às vezes, dou uma... Diretriz pro Antoniel, assim, tipo, a gente começou, por exemplo, fazendo ritmos, aí eu coloquei assim: “ah, vamos fazer esses ritmos”... Aí depois o Antoniel foi colocando mais coisas, assim, mas tipo, por quê? Porque eu sabia que esses ritmos, eles... Já faziam e poderiam se desenvolver por ali. Então, assim... Foi pensando... Isso aí foi pensando, assim, no que eles podem a partir do que eu conheço deles e dessa experiência que eu tenho com eles e... É o que pode se desenvolver e acho que isso aí automaticamente a gente foi passando... E foi... Se comunicando. (GRUPO FOCAL, 2018)

A partir dessa reflexão questionei se a adaptação da educação musical acontecia recorrentemente com a ajuda da musicoterapia, e dando resposta à minha pergunta, o Rafael respondeu que: “é, foi uma coisa natural, porque eu já fui colocando pra ele assim: ‘olha só, os guris são assim e eles ‘funcionam’ de, de determinada forma’” (GRUPO FOCAL, 2018).

Ainda em relação às alternativas metodológicas, que consistem muitas vezes nas próprias adaptações pedagógicas, o musicoterapeuta utilizava o violão para alcançar os alunos em seus instrumentos. Quando um aluno não consegue reproduzir uma levada rítmica, por exemplo, Rafael utilizava a caixa harmônica do violão para demonstrar ao aluno o ritmo da maneira correta como deve fazer:

Dionathan teve dificuldade para fazer e manter este ritmo no instrumento, mas Rafael, ao fazer o ritmo na caixa harmônica do violão, diz: “escuta aqui o ritmo, ó”, o que facilitou bastante no processo de compreensão do rapaz. (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018)

Em outra situação similar, usou novas estratégias, em que: “um de frente para o outro, Rafael mostrou ao aluno qual seria o ritmo no cajón, usando a caixa harmônica virada do violão para batucar” (DIÁRIO DE CAMPO 03, 2018).

Este aspecto ainda configura-se mais como um ponto da educação musical do que da musicoterapia, pois diz respeito a um momento de aprendizagem. O musicoterapeuta, em uma situação dessas, não faria intervenções sobre como o sujeito deveria tocar, segurar ou reproduzir igualmente com uma finalidade estética; ele deixaria o cliente explorar as possibilidades sonoras de tocar um ritmo ao instrumento, estimulando-o a fazer coisas diferentes, mas não diferenciando ritmo correto do ritmo errado:

[...] percebi que a maioria estava marcando o pulso da música, o que foi mudado depois pelo Rafael; através do contato visual, ele começou a indicar o ritmo que todos deveriam fazer falando onomatopéias – “tum tum ta”. (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018)

Outras alternativas metodológicas indicativas utilizadas pelo musicoterapeuta são a indicação visual e uso de onomatopeias. Percebi que o recurso das onomatopeias era utilizado por ele com aqueles alunos que compreendiam a significação destes sons, já a indicação visual de uma preparação para algo na música que todos pareciam compreender. Este aspecto ficou visível quando: “Gustavo estava retornando ao grupo e foi solicitado por Rafael que tocasse o ritmo ‘tum tum tá’ (sonorizado pelo Rafael usando a boca) no cajón, para acompanhar” (DIÁRIO DE CAMPO 05, 2018). Ou ainda quando: “[...] através de contato visual com todos, conta ‘1, 2, 3’ para indicar a pausa na percussão e esta proposta sempre funcionou muito bem, pois é compreendido e realizado por todos, sem haver dúvidas” (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018).

É notável a intensa estimulação musical que o musicoterapeuta exercia com os alunos do grupo. Todos estes trechos elencados – alguns de maneira repetitiva, possuindo mais de um olhar sobre as reflexões aqui apresentadas – incondicionalmente foram determinantes e estimulantes na construção de habilidades que os alunos apresentavam a partir das experiências musicais como, por exemplo, a memória auditiva. Estes estímulos permeiam os diversos aspectos e conteúdos do ensino-aprendizagem musical, sendo que, por último, mas não com menos relevância, trago à discussão o estímulo à escuta promovido pelo musicoterapeuta.

Esta estimulação, do ponto de vista terapêutico, é indicada por Bruscia (2000) para pessoas “com necessidade de desenvolver habilidades da atenção e a receptividade requeridas pela música, e aqueles que se beneficiarão terapêuticamente em responder à música de uma forma específica (por exemplo, analiticamente, projetivamente, fisicamente, emocionalmente, espiritualmente)” (p. 129). Apesar de as ações estimulantes ao ouvir desenvolvidas pelo musicoterapeuta carregarem alguns destes aspectos musicoterapêuticos, percebi uma realização que segue bastante o viés pedagógico, o que indica-nos que o estímulo à escuta é um aspecto vivenciado em ambas as áreas, contudo a intencionalidade do profissional que a realiza é que vai distinguir a resposta de quem pratica a música e, conseqüentemente, o tipo de ação que está sendo desenvolvida – de ensino ou de terapia. Alguns recortes representam situações em que este estímulo ocorreu:

Dionathan teve mais dificuldades de afinar sua voz nesta música, então Rafael interrompeu-o e disse: “me escuta antes de começar a cantar”, com o intuito de fazer o aluno compreender e internalizar a tonalidade da música para seguir na linha melódica. (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018)

Quando começaram a tocar, a entrada ficou bastante firme, pois Rafael indicou que apenas os alunos que estavam com o ovinho tocassem, pedindo em determinado momento “atenção ao tempo!”, fazendo o pulso da música na mão direita no violão, ao tocar os acordes. (DIÁRIO DE CAMPO 04, 2018)

As práticas desenvolvidas na Unipampa também foram espaços em que os alunos foram bastante estimulados a partir dos critérios da escuta. Isto justifica-se pelo fato de que as atividades desenvolvidas pelos discentes do curso de Música com os alunos da APAE contemplaram, de maneira geral, o conceito de exploração sonora. Se analisarmos este conceito e as propostas de intervenção dos discentes de forma detalhada é possível identificar diversos elementos que contemplam esta categoria de análise, garantindo reflexões sobre as prováveis articulações e distâncias entre a educação musical e a musicoterapia. Neste caso, é necessário compreender que o contexto no qual estas práticas foram realizadas está totalmente estruturado a partir do prisma da educação musical, desenvolvido por discentes em formação desde o viés das práticas pedagógico-musicais.

Pelo fato de os alunos terem tido experiências musicais de maneiras diversificadas das quais estavam habituados a praticar no espaço da APAE, o estímulo às respostas e condutas musicais, nesses casos, deve ser realizado com muito mais ênfase (GAINZA, 1988):

[...] deveriam, individualmente, fazer um som e ficar repetindo-o até o sinal dela de parar. Cada som formaria uma orquestra de sons com a boca. [...] Como a discente começou passando e indicando onde estava Juliano de primeiro, o mesmo fez um som como se estivesse imitando um tambor, fazendo “bum”. Notei que os colegas seguintes a ele, Cinthia, Angela... Repetiram o som que Juliano fez. Neste caso, o professor deveria estimulá-los a criarem um som sozinhos, a partir de sua criatividade pessoal. (DIÁRIO DE CAMPO 06, 2018)

Esta reflexão vale para o caso do aluno Daniel, nesta mesma atividade. O aluno, com fortes traços do autismo, sempre esteve acostumado com um tipo de rotina, orientação e organização de aula desenvolvida pelo musicoterapeuta. Por estar em um espaço novo, é provável que o aluno não estivesse consciente do fazer musical da mesma maneira, por configurar-se como um espaço diferenciado e regido por outro professor, considerando a grande experiência e relação que o musicoterapeuta tem com Daniel, sabendo de maneira sucinta como desenvolver as atividades com ele:

Fico pensando que, se Daniel estava compreendendo a situação e apreciando-a, por que não estava fazendo um som também? [...] acredito que Daniel precisaria de um estímulo direto e indicativo a ele do que fazer e como fazer, já que as instruções da atividade foram passadas para todos ao mesmo tempo, de maneira coletiva. (DIÁRIO DE CAMPO 06, 2018)

Apesar disso, é visível que, nesta situação, os alunos realizaram uma ação muito similar ao que fazem no espaço da APAE, a repetição do que o colega está tocando. Nas aulas com o musicoterapeuta, com exceção dos alunos que eram instruídos por ele a fazerem uma

levada rítmica diferenciada, os demais alunos começavam a tocar seus instrumentos baseando-se nos colegas que faziam o ritmo base da música ou marcando o pulso. Portanto, repetir a ação do colega é algo comum para eles, pois no contexto da aula na APAE, não seria pertinente que cada um dos instrumentos fizesse uma coisa diferente, assim como deveriam fazer na atividade discutida.

Neste caso, pode-se considerar que a exploração musical dos alunos também contemplava aspectos relacionados à exploração imaginativa deles, de criatividade e exploração das capacidades pessoais. Este fato é visível na atividade que fizeram de imagem sonora, em que os alunos tiveram que, em grupo, escolher um ambiente e sonorizá-lo. Neste caso, a exploração deles pouco teve ou não teve, de fato, nenhum aspecto de cunho teórico-musical, ou seja, que contemplasse de maneira direta os conceitos de melodia, ritmo, duração de notas, entre outros. Porém, os alunos desempenharam a atividade com muita capacidade criativa, coletiva e sonora, que culminou na relação entre som e movimento corporal e explorações que eu não havia visto serem desenvolvidas por eles no espaço da APAE, pelo fato de não contemplar as propostas de atividade do musicoterapeuta.

Desta maneira, ao associarmos tal prática com ambas as áreas aqui em discussão, é possível identificar que esta proposta de atividade seria uma ação que bem contemplaria tanto o ensino quanto a terapia, classificando a possibilidade de exploração sonora como mais uma interessante ferramenta de articulação entre áreas. Para a educação musical, trabalhar com aspectos sonoros e exploratórios, mesmo que não musicais, é promover o desenvolvimento de capacidades criativas, interpretativas, imaginativas, de sensibilização e organização, estando contemplada dentro das ações da musicalização que, segundo Gainza (1988, p. 101), torna o indivíduo “sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, as respostas de índole musical”. Uma vez que o sujeito esteja vinculado à sonoridade,

[...] a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. (GAINZA, 1988, p. 101).

No caso do uso da exploração musical a partir da imagem sonora no campo da musicoterapia, a música e o som são utilizados como meio para alcançar o bem-estar através dos processos terapêuticos. Este meio consideraria apenas as vivências pessoais de cada indivíduo em terapia, possibilitando-o a alcançar habilidades que constituirão a sua integralidade humana a partir da sonoridade de ambientes do seu cotidiano de vida e, de certa maneira, atingindo-o nos níveis de sua sensibilidade, criatividade, imaginação e interpretação.

Portanto, questiono-me sobre alguns aspectos emergidos a partir destas reflexões: esta atividade desenvolvida pelos discentes poderia ser considerada como uma atividade de caráter pedagógico-musical, terapêutico – mesmo que os alunos não tenham os conhecimentos fundamentais sobre as propostas da musicoterapia – ou uma atividade que contempla os dois vieses? Além disso, ainda tentando refletir sobre o caráter desta atividade, caberia ao professor corrigir os seus alunos em uma atividade como esta, estabelecendo padrões de resposta desejados sobre a exploração sonora? Se o aluno está em um momento de desenvolvimento das capacidades criativas próprias, provenientes de suas compreensões individuais, até que ponto pode-se considerar que o professor estaria corrigindo-o nas suas ações e não estimulando-o, assim como Gainza (1988) propõe ser fundamental para o processo de aprendizagem musical?

Uma diferença entre as áreas em relação ao estímulo é a maneira como ele ocorre em cada uma das situações. No contexto desta pesquisa, as práticas de educação musical eram desenvolvidas em formato coletivo, o que acaba por diminuir a frequência com a qual o professor poderia dar assistência ao aluno. Em musicoterapia, geralmente o trabalho ocorre de maneira individual ou com um número reduzido de alunos, o que possibilita ao cliente ter um estímulo assistido muito mais intenso do que um professor tendo que ensinar e estimular vários alunos ao mesmo tempo.

A partir das práticas na Unipampa, foi compreendido que este estímulo que o professor deve possibilitar ao aluno também pode compreender aspectos novos, exatamente como ocorreu nas práticas. Em uma das intervenções foi apresentado aos alunos um elemento que já era conhecido por alguns: a orquestra. Porém, a partir deste elemento já pertencente da vivência musical dos alunos foi levado um vídeo demonstrando uma orquestra com sonoridades e instrumentações totalmente diferentes:

Ao final da exibição do vídeo, o discente falou: “Vocês viram que loucura essa orquestra? Tem até som de passarinho!” e depois perguntou o que os alunos tinham achado da orquestra. Juliano disse ter gostado, que achou muito bom. E, então, o discente perguntou: “Vocês viram a ligação que tem a orquestra com o maestro?” [...]. (DIÁRIO DE CAMPO 07, 2018)

A exploração sonora pode ser trabalhada na educação musical também considerando as vivências e conhecimentos já compreendidos pelos alunos, mas abordando tal conhecimento de uma maneira diferenciada, assim estimulando novos conhecimentos aos que os alunos já dominam.

Este tipo de abordagem exploratória permitiu aos alunos saírem da esfera estética da música, como foi enfatizada nas linhas anteriores desta escrita como sendo um aspecto

recorrente aos profissionais atuantes no grupo de música da APAE e importante, na perspectiva deles, quando se aborda o ensino de música. Em determinada situação, os alunos puderam tocar uma mesma música que aprendiam na APAE durante a finalização de uma intervenção na universidade. Mesmo que os alunos tenham tocado fora das necessidades estéticas que são estimulados a desenvolver no contexto da APAE, tiveram a possibilidade de explorar maneiras diferentes de tocar a música, utilizando instrumentos diferenciados que havia no local e concentrando-se na sua ação perante aquele novo instrumento, não importando muito neste momento a sonoridade geral:

Quando começaram a cantar a música, Daniel fez uma ação diferente da que sempre faz na APAE, ele cantou e tocou carrilhão ao mesmo tempo. Em relação a interpretação da música, percebi que o pulso estava confuso, principalmente no começo. [...] Juliano estava tocando bateria muito forte e alto [...]. Paulo tocava surdo com bastante firmeza, marcando o tempo perfeitamente. Angela estava fazendo as subdivisões do pulso muito bem também e os demais alunos não pareceram se encontrar no tempo, por conta da altura da bateria e porque o piano quase não se ouvia. Este talvez seja um fato do porque o Rafael pede todo tempo que os alunos toquem mais fraco, ou seja, para todos se escutarem, já que possuem mais facilidade para se perderem e ficarem desatentos. Mesmo assim, ao final da música, Daniel falou: “Muito bem pessoal, que apresentação maravilhosa!”, manifestando-se para o coletivo que tocou e, principalmente, em um espaço diferente do que estava acostumado a cantar e manter esse tipo de hábito que criou ao longo das práticas de música. (DIÁRIO DE CAMPO 07, 2018)

Esta situação ocorrida configura-se exatamente como é desenvolvida uma atividade interpretativa em musicoterapia, segundo o musicoterapeuta:

[...] basicamente na musicoterapia, como tu viu hoje, eu não tenho nenhuma intenção de ensino, tipo assim, isso não, não interessa naquele momento, interessa é que se crie um momento que eles se sintam [...] acolhidos, num momento que eles possam fazer as coisas [...] desenvolver autoestima, que eles possam controlar também impulsos, que eles possam interagir entre eles, então, relações entre eles ali, que se fazem pela música [...] que eles possam se, se trocar e interagir, tipo, seja trocando de instrumentos. (GRUPO FOCAL, 2018)

Para poder compreender as possíveis articulações entre a educação musical e a musicoterapia é necessário considerarmos um elemento importante, apresentado no referencial teórico desta pesquisa e que, provavelmente, seja o aspecto principal que estabeleça a diferenciação entre as áreas: a objetivação de cada prática. A partir dos diálogos com o grupo focal, foi possível identificar a visão dos profissionais atuantes no grupo de música da APAE em relação ao aspecto da articulação e relação entre as áreas. Neste sentido, segundo o musicoterapeuta: “uma tem o objetivo de educar e a outra tem objetivo de terapia, mas as duas, de alguma forma, trabalham a parte cognitiva... Então, trabalha a cognição da... Da criança, do aluno que ta ali, né?” (GRUPO FOCAL, 2018). Já para o educador musical: “[...] por ter os instrumentos parecidos, ter a questão toda de cognição, aproximação social e

tudo mais, me parece que é muito uma diferença de metodologias, sabe?” (GRUPO FOCAL, 2018).

Portanto, para o musicoterapeuta, pelo fato de ambas as áreas possibilitarem o desenvolvimento intelectual e cognitivo de quem a pratica, esse poderia ser o principal ponto de articulação entre as áreas. Neste sentido, a educação musical para pessoas com deficiência seria o meio para articular as áreas, ao considerarmos que neste contexto inclusivo, assim como Gainza (1988) afirma, o ensino de música amplia-se dando lugar a terapia? Quando garantimos aos nossos alunos, com deficiência ou não, a possibilidade de se desenvolverem integralmente a partir da música não estaríamos agindo dentro do que objetiva a musicoterapia?

Para o professor de música, a diferença está na maneira como procedemos a prática e a experiência musical a partir de todos estes elementos que são similares e contemplam a educação musical e a musicoterapia, tais como a instrumentação, a abrangência social que a música permite e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos que vinculam-se com ela. Assim, é pertinente disser que, na realidade, o objetivo final da prática que determinará a maneira como ela será procedida, por isso, acredito que a objetivação de cada área é o que as diferencia. Contudo, as metodologias e estratégias de ação, são elementos que podem se articular e delimitar as fronteiras entre as áreas. Como foi evidenciado a partir da análise dos dados, diversas vezes as atividades de ensino de música desenvolvidas eram similares ao que se propunha na musicoterapia. O professor de música manifestou a seguinte opinião sobre a relação entre as áreas:

Não vou dizer que a educação não vá promover saúde, mas ela não tem aquele caráter tão específico que é mesmo o que a saúde já tá com o histórico muito mais elaborado que o trabalho da educação, que não tá desatrelado, mas tem esses, é... Digamos, esses pesos na balança, assim dizer que tornam a saúde e a educação diferente. Então, quanto ao pensar a prática, eu penso dentro das atividades numa prática que possa ser acessível para eles fazerem e no que a gente ver uma dificuldade, tu meio, então, que trabalha com outras alternativas [...]. (GRUPO FOCAL, 2018)

Já o musicoterapeuta relatou:

Eu acho que existem algumas similaridades nesse sentido de cognitivo de trabalhar, né? Mas são coisas, são propostas diferentes, assim, eu vejo como uma coisa totalmente diferente da outra, apesar de que, porque se difere nos objetivos. (GRUPO FOCAL, 2018)

Além disso, o musicoterapeuta compreende que, quando falamos destas duas áreas, devemos considerar a origem das mesmas, ou seja, considerar que elas carregam suas linhagens da parte clínica e educacional. Ao abranger toda esta ancestralidade de propostas e

ideais alguns aspectos acabam por distanciá-las, sendo que esta ancestralidade é uma das maneiras de observar as áreas com maior clareza:

[...] quando tu fala de clínica tu ta pegando uma coisa, um conhecimento histórico que é de uma vertente lá, né? E quando tu fala de educação tu ta pegando de uma outra vertente lá, né? Então assim, elas dialogam, mas ainda sim, existe muita coisa por trás que as diferencia, assim, tipo, porque existe todo um saber da formação clínica, que envolve, enfim, terapia, que envolve questões de até, às vezes, médicas e de diagnóstico, de... [...] De psicologia, de técnicas de psicologia... Então assim, quando fala ‘clínica’, fala por esse lado, assim, né? E quando fala de educação, não que isso não exista, mas tu ta falando por outra vertente, assim, tu ta falando da linha que vem do ensino, então que tem uma premissa diferenciada. Então, eu acho que por isso que eu sempre, assim, isso gera uma confusão, porque é difícil tu tentar clarear, tu tentar que as pessoas entendam. (GRUPO FOCAL, 2018)

O objetivo da prática, desde o olhar da educação musical dentro da musicoterapia, é o aspecto que determina todos os elementos discutidos anteriormente como, por exemplo, o cuidado estético que há com as músicas; se o objetivo for musicoterapêutico, não haverá necessariamente este cuidado, mas se o objetivo for de ensino musical, a estética é um elemento considerado pertinente pelos profissionais do grupo, assim como relatou o musicoterapeuta que:

Ele [participantes] não precisa nem falar a palavra que é, ele pode cantar até outra música que não é aquela que ele pensa que ta cantando e ta ok. Mas pra ele aquilo é importante de fazer, né? E aí já... E se a gente não faz isso na educação musical, então... Faz como um momento de descontração isso aí, né? [...] acho que por mais que elas se articulem, a musicoterapia e a educação musical, elas têm a diferença dessa questão estética e questão de... Vai sempre entrar de alguma forma, nem que seja uma pulsação e a diferença é, acho que é estética e... De objetivo. Basicamente isso. (GRUPO FOCAL, 2018)

O fato de uma prática ser muito parecida com a outra ou alguns elementos de uma estarem bastante evidentes na outra, para os profissionais do grupo não quer dizer que esta intervenção seja considerada como ‘universal’ ou dentro das novas alternativas que vem emergindo, como a educação musical terapêutica (PASSARINI *et al.*, 2012), mas sim que possui elementos primários e secundários. Para o musicoterapeuta, esta perspectiva é vista da seguinte maneira:

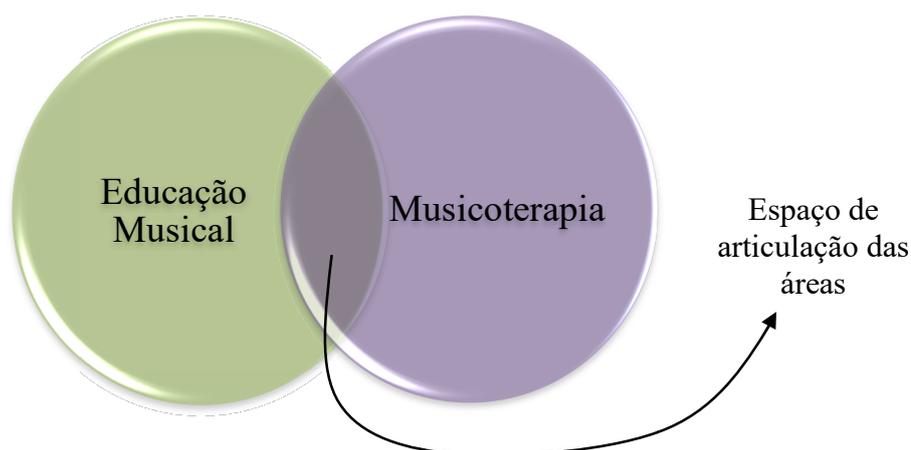
Eu vejo como uma coisa secundária, assim, tanto num, quanto o outro, assim, tipo, a... A questão na educação pode ser terapêutica, mas isso é secundário. Na musicoterapia, existe educação, mas é secundário, mas a educação, tipo, num sentido de tu aprender uma questão rítmica... Enfim, no sentido mais formal da música, desse aprendizado formal da música ou pensando uma musicalização. (GRUPO FOCAL, 2018)

Neste sentido, é possível afirmar que em intervenções da educação musical pode haver ações musicoterapêuticas, bem como em práticas de musicoterapia haver aprendizados

condizentes com o que propõe a educação musical. A partir disto, observa-se o objetivo principal e relaciona-o como de ensino ou como de terapia e assim será identificado o tipo de prática desenvolvida. A articulação entre as áreas ocorre no momento em que também é observado que outros aspectos ocorrem nesta intervenção, ampliando as funções das atividades, permitindo que os participantes sejam atingidos de outras maneiras que contribuirão para o seu desenvolvimento integral. Talvez essa seja a mais intensa articulação entre a educação musical e a musicoterapia: a abertura que uma área possibilita a outra a fim de complementarem-se de maneira procedimental e conceitual em prol do desenvolvimento de quem está praticando-as.

De forma concreta e visual, posso basear meu pensamento sobre as articulações entre a educação musical e a musicoterapia com a imagem que apresento na sequência. Ainda que tenha uma simbologia simples e comum quando abordamos o termo interseção (condizente com articulação), acredito que esta imagem transmite o que vem sendo discutido neste trabalho, relacionado ao que penso e considero sobre as articulações entre as áreas. Logo, a educação musical e a musicoterapia são áreas diferenciadas, que possuem suas vertentes históricas próprias, objetivações específicas, elementos congruentes, mas que contribuem entre si e encontram-se em determinadas práticas e contextos.

Figura 3 – interseção entre a educação musical e a musicoterapia



Fonte: Autora (2018)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA

Nesta etapa final serão discutidos os objetivos de pesquisa em perspectiva às reflexões e aportes que este estudo ofereceu além de visualizar os possíveis desdobramentos do trabalho para futuras investigações nesta temática.

A partir das categorias organizadas foi possível estruturar a análise dos dados obtidos, proporcionando uma melhor visualização dos elementos principais da discussão, estes que serão apresentados e discutidos a seguir. O objetivo macro desta pesquisa foi compreender as articulações entre o ensino e a terapia, através do olhar da educação musical e da musicoterapia. A revisão de literatura possibilitou-me compreender como esta discussão tem sido representada e discursada, principalmente no âmbito nacional. Além disso, foi um importante passo inicial para compreender o que os autores pensam sobre a articulação ou não das áreas, podendo munir-me de entendimentos, criando hipóteses e concepções no momento de observação do grupo pesquisado. Esta fase da pesquisa foi estimulante para o seguimento das discussões, pois são escassas as produções que abordam a temática da interação entre educação musical e a musicoterapia, suas articulações e alcance.

Diante deste panorama, o que foi identificado foi de suma importância para a estruturação do trabalho pelo fato de estas produções serem assertivas nos seus diálogos, trazendo novas hipóteses e reflexões sobre a temática, oferecendo uma base estruturada para a origem de novas pesquisas que relacionam o ensino e a terapia.

Na discussão dos dados foi elaborada uma escrita que pudesse “costurar” as informações dos diários e do grupo focal ao longo de cada categoria organizada, assim como um entrelaçamento mais abrangente e profundo para as três categorias. Neste sentido, determinadas passagens das observações e conceitos identificados foram retomados e rediscutidos conforme a linha de reflexão de cada categoria.

A primeira categoria de análise surgiu pensando em analisar e discutir, principalmente, as aprendizagens musicais dos alunos participantes, voltando o olhar especificamente pro viés da educação musical e das práticas pedagógico-musicais. A segunda propôs discutir os elementos identificados nas práticas que iam além do fazer musical e das sonoridades, demonstrando, principalmente, aspectos condizentes às relações dos alunos. Este ponto esteve tão presente durante as observações que não podia ser ignorado, ainda mais quando diz respeito à formação e desenvolvimento integral dos alunos enquanto sujeitos em sociedade. Por fim, a última categoria de análise foi elaborada a partir da ideia de analisar trechos dos diários e do grupo focal do ponto de vista da educação musical e da musicoterapia, quando possível fosse, partindo para uma reflexão debruçada diretamente ao objetivo geral. Além

disso, nesta categoria os diálogos do grupo focal foram analisados e discutidos mais intensamente do que em outros momentos da análise dos dados, destacando as compreensões dos profissionais que faziam as práticas do grupo ocorrer de maneira articulada.

Alguns conceitos foram selecionados como elementos importantes nos diálogos analisados, sendo cada um visto a partir de um prisma quando presentes em cada uma das categorias. O conceito de *modelo* às aprendizagens dos alunos foi evidenciado como uma necessidade perante as atividades musicais. Logo, quando não podiam basear-se na figura do musicoterapeuta, os alunos acabavam buscando a figura de um colega, replicando as ações dele/a, ou até mesmo a figura de algo já compreendido por eles a partir de suas aprendizagens anteriores, como ter o regente e seus movimentos como modelo. Este conceito está estritamente relacionado com outro conceito identificado, o de *suporte concreto*. Ficou claro o quanto este aspecto relacionado ao concreto, trazido a partir do referencial teórico desta pesquisa, foi marcante nas aprendizagens musicais dos alunos. Nas práticas com pessoas com deficiência cognitiva, de maneira educacional ou terapêutica, a concreticidade de elementos abstratos – como a música – pode ser considerada como um elemento articulador dos procedimentos práticos das áreas.

Além destes conceitos, outros podem ser considerados como aspectos que relacionam as áreas da educação musical e da musicoterapia, como, por exemplo, o conceito de *rotina*. A organização e repetição de atividades em ambas as práticas são elementos que contribuem de maneira efetiva para o desenvolvimento de quem está praticando-a. Ainda que as ações de ensino musical necessitem de uma organização e estruturação maior do que em musicoterapia – que pode contar com práticas de experiência musical livre –, a rotina condizente à repetição de processos de desenvolvimento/ensino, o repertório, a organização dos objetivos, entre outros são elementos encontrados e necessários em ambas as práticas.

Em contrapartida às articulações, há alguns conceitos que não estão presentes nas áreas do ensino e da terapia musical da mesma maneira. Um destes conceitos é o de *comandos*, pois foi observado que os alunos em prática educativo-musical necessitam e correspondem a comandos feitos por quem os orienta, o que não pode ser considerado como um elemento presente na musicoterapia da mesma maneira, já que nas práticas terapêuticas a música é desenvolvida muito mais de maneira exploratória (BRUSICA, 2000; 2016). Contudo, na educação musical, aspectos exploratórios musicais são comumente utilizados nas atividades com alunos. Portanto, é possível refletir que nem sempre as áreas vão contribuir significativamente uma com a outra de maneira recíproca, como neste caso.

O outro conceito que é relativo a cada uma das práticas é o de *coletividade*, pois, mesmo que no contexto desta pesquisa este elemento tenha sido evidente de maneira educativa, nem sempre o ensino de música ocorre de maneira coletiva e nem sempre a musicoterapia é desenvolvida com grupos. Neste sentido, o conceito de *coletividade* só poderia ser identificado como uma articulação ou distanciação entre as áreas, se situações assim fossem pesquisadas.

A possibilidade de *desenvolvimento cognitivo* é um elemento importante na articulação das áreas. Em suma, o desenvolvimento integral do cliente através da utilização da música é um dos objetivos principais da musicoterapia (BRUSCIA, 2000), portanto o *desenvolvimento cognitivo* está totalmente relacionado a este objetivo. Na educação musical, foi evidente as várias capacidades que os alunos desenvolveram com o decorrer dos encontros, utilizando da aprendizagem musical como suporte ao desenvolvimento cognitivo. Portanto, a promoção do desenvolvimento é uma importante articulação entre as áreas, visto que ambas possibilitam este aspecto. O próprio musicoterapeuta afirmou, nas discussões com o grupo focal, que, para ele, o aspecto cognitivo é o que mais aproxima ambas as áreas. Neste sentido é interessante pensar que há a possibilidade de o objeto musical, na realidade, ser o elemento que promova o desenvolvimento cognitivo de quem se vincula com a música.

Louro (2012) afirma que o contato com a música, para nós professores de música, vá além das aprendizagens, permitindo “ganhos não apenas no aspecto pedagógico-musical como também dos pontos de vista cognitivo, motor, emocional e (por consequência), sociocultural, uma vez que o aluno se torna mais receptivo e preparado para lidar com o mundo à sua volta, de maneira participativa” (p. 112).

Outro conceito que foi discutido com ênfase na última categoria, mas que é um elemento que esteve presente em todas as práticas observadas, é o conceito *estético* da música. O estético foi considerado pelo musicoterapeuta e pelo professor de música como um dos elementos principais na distinção entre a educação musical e a musicoterapia. Bruscia (2000) coincide, ao mencionar que “na educação musical, os objetivos são primeiramente estéticos e musicais e secundariamente funcionais; na musicoterapia, os objetivos são primeiramente relacionados com a saúde e secundariamente estéticos ou musicais” (p. 185). Contudo, com este termo devemos considerar outros paradigmas e perspectivas dentro da educação musical. Ainda que o estético esteja relacionado ao formato de produto final das aprendizagens musicais, no âmbito da educação musical ele tem sido cada vez mais desconstruído, priorizando os processos de aprendizagem em relação aos resultados do aluno, concebidos como produtos estético-musicais. Devemos conscientizar-nos, enquanto

professores, que o produto final é uma consequência do processo de aprendizagem dos alunos e que, justamente, este processo deve ser considerado pelo professor em qualquer contexto educativo ou situação, pois, como sabemos, muitas vezes o produto final não será capaz de contemplar todas as aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo das aulas.

Em musicoterapia este aspecto não está distante, ainda mais que o padrão estético não é potencialmente considerado e sim o processo de desenvolvimento do cliente e as capacidades que ele adquiriu ao longo das sessões. Cabe perguntar-se, no contexto desta pesquisa, o estético ainda poderia ser um elemento principal que distancia as áreas? E se considerarmos a discussão feita sobre como ambas as áreas possibilitam o desenvolvimento cognitivo/integral dos sujeitos a partir de um *processo* elaborado, a compreensão do estético como um dos principais condutores da educação musical ainda permaneceria? Acredito que as áreas articulam-se e contribuem nesta perspectiva de que possibilitam, hoje em dia, olhar o aluno/cliente a partir do seu processo de desenvolvimento durante todo o processo do trabalho realizado.

Outro aspecto foi possível de ser compreendido com ênfase nesta pesquisa: no contexto do grupo interlocutor, ou seja, no contexto de ensino para pessoas com deficiência, foi identificada a premissa de saber adaptar os procedimentos metodológicos às capacidades de desenvolvimento e necessidades específicas de cada aluno. Ao agir de tal maneira, o professor estará ampliando as possibilidades de aprendizado dos seus alunos e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento integral dele. Nas concepções de Bruscia (2000) sobre a educação musical para pessoas com deficiência, o autor argumenta que uma das articulações da educação musical e da musicoterapia seria a educação musical especial, qualificando-a como elemento conector que demarca a fronteira entre as áreas da educação e da terapia com música. A partir disto, compreende-se que, para o autor, pessoas com deficiência ao entrarem em contato com a aprendizagem musical também estão sendo possibilitadas a desenvolverem-se em aspectos formativos relacionados ao cognitivo, físico-motor e sócio-afetivo, justamente por terem um desenvolvimento diferenciado e em um tempo muito particular, aquele mesmo tempo descrito que cabe ao professor compreender.

A partir destas considerações é possível perceber que ainda há muito para ser discutido sobre aspectos articuladores entre o ensino e a terapia, sobre as práticas pedagógico-musicais para pessoas com deficiência, sobre esclarecimentos acerca de cada uma das áreas, entre outros. Portanto, desejo que esta pesquisa tenha contribuído para o esclarecimento e compreensão de alguns conceitos, definições, possibilidades, procedimentos e metodologias que possibilitem ampliar as concepções e discussões da área da musicoterapia e,

principalmente, da educação musical. Além disso, espera-se que esta pesquisa possa oferecer recursos para dar continuidade a futuros estudos interdisciplinares, enriquecendo tanto a área da musicoterapia quanto da educação musical.

Ainda que este estudo não tenha tido como campo de pesquisa a dimensão da educação básica, espera-se que tenha inspirado reflexões sobre o ensino de música relacionado ao aspecto da aprendizagem de pessoas com deficiência neste âmbito, demonstrando que este pode ser também um espaço de atuação profissional para o educador musical. Nesta perspectiva, acredito que a pesquisa abordou aspectos timidamente discutidos no contexto do Curso de Música/Licenciatura da Unipampa, caracterizando-se, assim, como um estudo de relevante importância para minha formação como licencianda e para aqueles que buscam um aporte teórico para compreenderem e aprofundarem-se nesta área. Acredito que, com esta pesquisa, foi possível mostrar possíveis caminhos de adaptação e flexibilização do ensino musical, a partir das práticas observadas no grupo e com base no referencial teórico que fundamentou as mesmas.

Desejo que os caminhos percorridos possam contribuir essencialmente à minha prática docente ao longo desta específica área da educação musical que estou decidindo seguir, sendo refletidos nos espaços de ensino pelos quais ainda passarei, proporcionando espaços de aprendizagem e momentos de bem-estar através da música para os envolvidos. Para mim, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou o aprendizado de tantos e inúmeros elementos que me fazem sentir cada vez mais apta a incluir, adaptar e compreender as capacidades de utilização que se tem com a música, em contextos direcionados ao ensino, ao lazer, à terapia e à inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela T. de; CAMPOS, Ana Maria C. P. de. Educador-terapeuta – os benefícios do olhar do especialista em musicoterapia na educação musical. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Curitiba, ano XV, n° 15, p. 43-56, 2013. Disponível em: <http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/10/3-EDUCADOR-TERAPEUTA-1-1.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTELMEBS, Roberta C. **A observação na pesquisa em educação: planejamento e execução**. Material digital do componente curricular de Metodologias de Estudos e Pesquisas III do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil - FURG, 2012. Disponível em: [http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1454/1/Texto\\_observacao.pdf](http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1454/1/Texto_observacao.pdf). Acesso em: 19 jun. 2018.

BORNE, Leonardo. Música, educação inclusiva e musicoterapia: em busca de interfaces a partir de um caso. In: XXII CONGRESSO DA ANPPOM, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2012. p. 01-10. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/22anppom/JoaoPessoa2012/paper/view/1602>. Acesso em: 08 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDBEN 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 2, p. 5-30, set. 2000. Disponível em: <http://parc.ipp.pt/index.php/rmpe/article/view/2399>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete da S. L. Desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do

Brasil. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 136-150, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2573>. Acesso em: 8 jul. 2018.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

\_\_\_\_\_. **Definindo Musicoterapia**. 3 ed. Barcelona Publishers, 2016.

CARNEIRO, Italan. Educação musical especial: delimitando fronteiras com a musicoterapia. In: XII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 2014, São Luis. **Anais...** São Luis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2014. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_nordeste/nordeste/paper/view/675](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/675). Acesso em: 26 mar. 2018.

CORRÊA, Juliane R. **Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7074/CORREA%2C%20JULIANE%20ROBO LL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 out. 2018.

FANTINI, Renata F. S.; JOLY, Ilza Z. L.; ROSE, Tânia Maria S. de. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, v. 24, n. 36, p. 36-54, jan. jun. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/566>. Acesso em: 16 out. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAINZA, Violeta de H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joana M. O Aprendizado de Música por Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. In: VI SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, 2010, p. 458-471. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/simcamVI.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. 1 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOLY, Ilza Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista do Centro de Educação (UFSM)**, Santa Maria, v.

28, n. 2, p. 1-5, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4166>. Acesso em: 04 abr. 2018.

KELLEY, Paul; WHATSON, Terry. **Making long-term memories in minutes: a spaced learning pattern**. *Frontiers in Human Neuroscience*, 25 set. 2013. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2013.00589/full>. Acesso em: 23 mai. 2018.

LEANDRO, José A.; LIZ, Aafke M. de J. de; PUHL Adriane; CAMARGO, Ane E.; BUENO, Rosemeri M. S.; GALDINO, Suelen R. Promoção da Saúde Mental: Música e inclusão social no Centro de Atenção Psicossocial de Castro/PR. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 57-61, 2007. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3839>. Acesso em: 05 abr. 2018.

LOUREIRO, Cybelle M. V. **Musicoterapia na Educação Musical Especial de Portadores de Atraso do Desenvolvimento Leve e Moderado na Rede Regular de Ensino**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/GMMA-7Y4GZJ>. Acesso em: 30 set. 2017.

LOUREIRO, Cybelle M. V.; FRANÇA, Cecília C. Inclusão Física versus Integração: função da musicoterapia na iniciação e educação musical da criança portadora de atraso do desenvolvimento na rede regular de ensino. In: XV CONGRESSO ANPPOM, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2005, p. 1323-1330. Disponível em:

[https://www.academia.edu/3591022/INCLUS%C3%83O\\_F%C3%8DSICA\\_VERSUS\\_INTEGRA%C3%87%C3%83O\\_FUN%C3%87%C3%83O\\_DA\\_MUSICOTERAPIA\\_NA\\_INICIA%C3%87%C3%83O\\_E\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_MUSICAL\\_DA\\_CRIAN%C3%87A\\_PORTADORA\\_DE\\_ATRASO\\_DO\\_DESENVOLVIMENTO\\_NA\\_REDE\\_REGULAR\\_DE\\_ENSINO](https://www.academia.edu/3591022/INCLUS%C3%83O_F%C3%8DSICA_VERSUS_INTEGRA%C3%87%C3%83O_FUN%C3%87%C3%83O_DA_MUSICOTERAPIA_NA_INICIA%C3%87%C3%83O_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSICAL_DA_CRIAN%C3%87A_PORTADORA_DE_ATRASO_DO_DESENVOLVIMENTO_NA_REDE_REGULAR_DE_ENSINO). Acesso em: 30 set. 2017.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e musicoterapia frente a pessoa com deficiência**. São Paulo, 2000. Disponível em:

<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/07/louro-viviane-educacao-musical-e-musicoterapia-frente-a-pessoa-com-deficiencia-2/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. 1 ed. São José dos Campos: editora do autor, 2006.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. 1 ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

\_\_\_\_\_. **Música e Inclusão: múltiplos olhares**. 1 ed. São Paulo: Editora Som, 2016.

MORAES, Gisele M. Educação musical inclusiva: aspectos históricos e exemplos práticos. In: LOURO, Viviane dos Santos (Org.). **Música e Inclusão: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Som, 2016, p. 177-196.

PASSARINI, Luisiana B. F.; AOKI, Thiago T.; PREARO, Pablo de M.; ANDRADE, Andressa L. A Educação Musical no desenvolvimento da criança: trilhas da musicoterapia preventiva. In: XIV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE MUSICOTERAPIA, 2012, Olinda. **Anais...** Olinda: União Brasileira das Associações de Musicoterapia, 2012. Disponível em: <https://www.centrobenenzon.com.br/pdf/educacaomusicalmt.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2018.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RAVAGNANI, Anahi. **A Educação Musical de crianças com Síndrome de Down em um contexto de interação social**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/19801>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SILVA JÚNIOR, José D. da. Educação musical terapêutica: um novo conceito em educação musical?. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL, 2016, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: Seminário Nacional de Psicologia da Música e Educação Musical, 2016. Disponível em: [http://www.musica.uefs.br/arquivos/File/Anais\\_do\\_SENAPEM/Educacao\\_musical\\_therapeutic\\_a\\_um\\_novo\\_conceito.pdf](http://www.musica.uefs.br/arquivos/File/Anais_do_SENAPEM/Educacao_musical_therapeutic_a_um_novo_conceito.pdf). Acesso em 08 mai. 2018.

SUZANO, Cátia. Diálogos entre educação musical e musicoterapia. In: LOURO, Viviane dos Santos (Org.). **Música e Inclusão: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Som, 2016, p. 81-98.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O GRUPO FOCAL

##### FICHA TÉCNICA

Entrevistados: \_\_\_\_\_

Idades: \_\_\_\_\_

Cargos/funções/ocupações: \_\_\_\_\_

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

#### 1. INTRODUÇÃO

- a. Quais são as suas formações profissionais e suas áreas de atuação atuais?
- b. Há quanto tempo atuam nessas áreas?
- c. Como surgiu a proposta da APAE em relação ao trabalho articulado entre estas duas áreas? E quais foram as necessidades iniciais tanto da instituição quanto dos profissionais?
- d. Vocês consideram que estão inseridos neste contexto inclusivo de articulação entre a educação musical e a musicoterapia? Como ocorreu esta inserção?

#### 2. PROCEDIMENTOS

- e. Em quais proporções vocês consideram que o ensino e a terapia, através da música, possuem algum tipo de similaridade, articulação e/ou relação?
- f. Existe algum tipo de planejamento elaborado especificamente para o grupo? Se sim, como ele é pensado?
- g. Tratando-se do aspecto inclusivo:
  - Quais atividades pedagógico-musicais possuem, de alguma maneira, um caráter terapêutico, em prol do bem-estar de pessoas com necessidades especiais e como são desenvolvidas?
  - Como as atividades terapêutico-musicais colaboram com aprendizados musicais, mesmo que de forma indireta?

- h. Como são pensadas e implementadas atividades adaptadas para estes sujeitos com necessidades especiais, principalmente por parte da Educação Musical?

### **3. PERSPECTIVAS**

- a. Quais são as metas e/ou objetivos desta(s) proposta(s) em curto ou em longo prazo?
- b. Quais impactos ou reflexos desta proposta são evidenciados pelos profissionais nos sujeitos participantes e também naqueles que hoje não participam mais, em termos de formação integral e bem-estar destes participantes?
- c. Gostaria de acrescentar mais alguma outra ideia?

## APÊNDICE 2

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Solicitamos sua participação voluntária na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada "EDUCAÇÃO MUSICAL NA PRÁTICA DE MUSICOTERAPIA: ARTICULAÇÕES EDUCACIONAIS E TERAPÊUTICAS EM UM GRUPO INCLUSIVO", realizada pela licencianda Giovana Brizolla Algarve Santos, discente do Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa.

Esta pesquisa pretende compreender as interseções e articulações entre a Educação Musical e a Musicoterapia observando as práticas musicoterapêuticas e educativo-musicais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Os procedimentos adotados para a produção de dados da pesquisa serão entrevistas em conjunto com os profissionais atuantes do grupo, observações participantes e registros audiovisuais. Esta atividade não apresenta riscos aos participantes, já que é esperado, a partir dela, contribuir para o desenvolvimento, conhecimento e ampliação dos estudos, das relações e concepções das áreas da Educação Musical, da Musicoterapia e da Educação Musical Especial. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do telefone (53) 99910 8945.

Além disto, a qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Nomes, endereços e outras indicações pessoais serão mantidos no anonimato a não ser que o(a) participante manifeste seu consentimento expresso de ser identificado(a).

Em relação à sua identificação, você prefere:

usar um codinome:

usar meu nome: \_\_\_\_\_

### ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Eu, \_\_\_\_\_, identidade n° \_\_\_\_\_, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima e concordo em participar voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este Aceite e desistir de minha participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

\_\_\_\_\_  
Giovana Brizolla A. Santos  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Carla Eugenia Lopardo  
Professora orientadora

\_\_\_\_\_  
Voluntário

## APÊNDICE 3

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE PARTICIPANTE DO GRUPO

Visando compreender as interseções e articulações entre a Educação Musical e a Musicoterapia através das práticas musicoterapêuticas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e também contribuir para o desenvolvimento, conhecimento e ampliação dos estudos, das relações e concepções das áreas da Educação Musical, da Musicoterapia e da Educação Musical Especial, a discente Giovana Brizolla Algarve Santos, do Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, realizará observações participantes e fará registros audiovisuais no grupo de Musicoterapia da APAE, coordenado e desenvolvido pelos professores Rafael Brignol e Antoniel Lopes.

Os alunos convidados a participarem voluntariamente desta pesquisa serão observados, fotografados e filmados em horários de aula normal do grupo (segundas-feiras, das 13h30 às 16h30). Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do telefone (53) 99910 8945 ou pessoalmente.

A qualquer momento poderá ser solicitado esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Nomes, endereços e outras indicações pessoais serão mantidos no anonimato a não ser que o(a) participante manifeste seu consentimento expresso de ser identificado(a).

Em relação à identificação, é preferível:

usar um codinome: \_\_\_\_\_

usar meu nome: \_\_\_\_\_

Conforme descrito acima, autorizo \_\_\_\_\_ a participar de forma voluntária na pesquisa intitulada "Educação Musical na prática de Musicoterapia: articulações educacionais e terapêuticas em um grupo inclusivo".

---

Giovana Brizolla A. Santos  
Pesquisadora

---

Carla Eugenia Lopardo  
Professora Orientadora

---

Participante ou Responsável

---

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

## ANEXO 2

**DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9o, § 2o, da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009,

## DECRETA:

Art. 1o O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1o Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2o No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1o As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2o O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3o As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4o A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5o Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6o O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7o O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8o O Decreto no 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei no 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Fernando Haddad

ANEXO 3

**LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art.26.....  
.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

