

HOMEM, MÚSICA E MUSICOTERAPIA

Rosemyriam Cunha¹

Mariana Arruda²

Stela Maris da Silva³

“A música foi sempre uma constante na vida do homem e por isso mesmo ela é tão antiga quanto a humanidade”
(LEINIG,
1977)

RESUMO

A compreensão do homem e da música no decorrer do processo histórico é de fundamental para os profissionais que interagem com pessoas por meio de práticas musicais. Este trabalho apresenta um panorama cronológico dos conceitos que se referem a esse conhecimento. O objetivo do texto foi o de discutir o desenvolvimento da forma de se pensar o homem e a música, na cultura ocidental, desde a antiguidade grega até a contemporaneidade. Em paralelo a essa reflexão, foram tecidas aproximações de características epistemológicas da Musicoterapia, ciência que emergiu nos meados do século passado, no ambiente das relações intersubjetivas empobrecidas pelas guerras.

Palavras-chave: homem, música, musicoterapia

¹ Doutora em Educação (UFPR) e professora da Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: rose05@uol.com.br

² Graduada em Musicoterapia, especialista em Neuropsicologia, e professora da Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: marianalarruda@gmail.com

³ Graduada em Filosofia, mestre em Psicologia da Educação pela PUCSP, doutoranda em Filosofia pela PUCSp, Professora assistente da Faculdade de Artes do Paraná, Professora da Instituto Superior do Litoral do Paraná, Técnica Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na área de Filosofia. E-mail: stelam@uol.com.br

MAN, MUSIC AND MUSIC THERAPY

ABSTRACT

Understanding man and music in the context of the historical process is fundamental for professionals who interact with people through musical practices. This work presents a chronological overview about the concepts that lead to this knowledge. The aim was to discuss the development of the knowledge about music and man in Western culture, from ancient Greece to contemporary times. This reflexion have also showed Music Therapy's epistemological characteristic as a scientific area that deals with subjects like man and music, whose beginning was in the middle of the last century when the intersubjective relationship was ruined by the wars.

Keywords: man, music, music therapy

Compartilhar fatos, visões de mundo, pensamentos e emoções, por meio da arte, é uma habilidade essencialmente humana. Destacam-se, entre essas expressões artísticas, os elementos sonoros, musicais ou vocais, que passaram a marcar a presença do homem no mundo. A música é forma de expressão, pois o homem é uma criatura cantante que atribui significado à atividade artística (LANGE, 1989). A arte dos sons, tanto instrumental como a acompanhada da voz cantada, ainda é um assunto que desperta curiosidade e demanda por investigações aprofundadas.

A história do pensamento musical se aproxima de outras áreas de estudo histórico como a filosofia e a ciência. A música possui uma íntima relação com vários aspectos da atividade humana, o que torna difícil isolá-la e a defini-la segundo uma única área do pensamento. (TOMÁS, 2002)

Há quase trinta séculos a humanidade, ao buscar soluções para os desafios que se apresentam no cotidiano, faz uso dos recursos materiais e humanos do seu meio para amenizar ou favorecer sua sobrevivência. A arte, por estar presente nas

atividades laborais, ou nas manifestações místicas, faz parte do desenvolvimento cultural humano.

O repertório musical historicamente acumulado pela humanidade contém dados relativos a diferentes momentos da sua história espiritual, social, econômica e política. A compreensão desses produtos culturais interessa a estudiosos das mais diversas áreas, entre elas a educação, a musicologia, a sociologia, a psicologia e a musicoterapia. Esta última, além do conhecimento sobre a arte dos sons, assenta sua construção teórica sobre saberes a respeito da natureza e da vida humana.

Este texto, ainda exploratório, foi construído com a intenção de instigar uma reflexão a respeito das compreensões do homem e da música. Voltado para as áreas e de práticas que envolvem as pessoas e suas musicalidades, as ideias aqui expostas foram articuladas a partir do princípio defendido por Vaz (2006), que considera o homem como um ser singular que interroga a si mesmo e que se apropria dessa reflexão; um ser que age em relação à realidade externa, construindo sua realidade interna.

A arte refletiu ou mesmo antecipou mudanças sociais, políticas e ideológicas, entre essas últimas, as formas de se compreender e situar o homem social e culturalmente. A expressão da musicalidade parece estar atrelada a fatos concretos. Nesse sentido, entende-se que a música vivenciada no dia-a-dia contribui com a constituição da subjetividade das pessoas. Dessa maneira, essas sonoridades podem ser consideradas como elementos psicossociais e terapêuticos uma vez que possibilitam a expressão e interpretação da realidade interna de pessoas individuais e coletivas.

Por esta ótica, o homem vivencia e produz a música presente na dinâmica do seu dia a dia, como um elemento capaz de agregar significado e sentido aos fatos vividos. Baseada nessa premissa, a musicoterapia se constituiu, desde os meados do século passado, como um campo prático e teórico cuja práxis está centrada na

utilização do som e seus parâmetros como elemento terapêutico, na compreensão do homem e da sua musicalidade.

Os fundamentos, que deram base para o desenvolvimento das interpretações sobre o homem na cultura ocidental, assentam-se sobre a filosofia grega. Na Grécia Arcaica, período situado entre os séculos VIII a VII a C., o homem foi entendido em sua relação de dependência da natureza. Situado como parte da ordenação do universo, o *kosmos* ele reproduzia essa organização na ordem das cidades. Sua natureza mortal em oposição à imortalidade dos deuses, a valorização da imagem do guerreiro e herói que dominou nesse tempo, concebeu um homem desamparado frente às forças do destino inexorável (NUNES, 2003).

Nos séculos V a.C, tempos pré-socráticos, os sofistas, pensadores que procuraram explicar a realidade natural via um saber prático e teórico, afastado das noções sobrenaturais, destacaram a superioridade humana sobre outros animais. A posição ereta e o olhar que se voltava para o alto mostravam a possibilidade da contemplação dos astros e ligava o homem à ordem cósmica. Dotado de habilidades manuais, já que as mãos desenvolviam técnicas, e capaz de manifestar o pensamento por meio da linguagem, pela primeira vez apareceu a ideia de uma estrutura humana espiritual-corporal capaz de construir uma cultura e nela suprir suas necessidades e carências (MARCONDES, 2005).

No período clássico da cultura grega, nos séculos V a IV a C., destacaram-se os pensamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles que se preocuparam com o logos, constituído pela análise das categorias abstratas e pelo desenvolvimento da lógica dedutiva. Nessa época foram formulados conceitos universais e normas gerais que regulam o discurso do raciocínio humano.

Para estes filósofos, a alma, a *psychê*, era a fonte do justo e do injusto, da moral e da ética que culminava na primazia da faculdade intelectual humana. O mundo das ideias proposto por Platão integrou outras noções como a dimensão alma e corpo, e a reintegração do homem ao cosmos e à sua vocação de cidadão.

Já Aristóteles voltou seu pensamento para a natureza como matriz da realidade e compreendeu o homem em uma estrutura biopísica, na qual a alma compunha a força vital do corpo, a *physis*. Para Aristóteles o homem transcendia o natural por meio do discurso, da fala, do saber sobre si mesmo, do agir segundo a moral e a ética. Por essa ótica o homem só se realizava na vida em comum, na polis (VAZ, 2006).

No período após Platão, chamado helenista, a individualidade é que passou a interessar os pensadores. O declínio da soberania da polis como lugar de compartilhamento e realização provocou a busca por outro lugar no qual o homem pudesse encontrar formas de convivência. Sem deixar de discutir a ética, a razão e a natureza, as reflexões se voltaram para os princípios que determinavam o viver feliz. Entre esses conceitos figuraram, a independência, a autonomia, o saber de si mesmo. A fusão do passional e do intelectual marcou o entendimento do homem nessa época (VAZ, 1992).

Nestas civilizações antigas, a arte configurava-se como um elemento social. A música acompanhava as atividades da vida cotidiana e preenchia os rituais e as cerimônias místicas. As melodias eram cantadas para acompanhar as dramatizações. Quatro séculos antes de Cristo, Pitágoras escutava a melodia das esferas e, por meio dela, promovia a união e purificava as faculdades psíquicas de seus seguidores. Mais tarde, Platão e Aristóteles conferiram um cuidado especial para o uso e aplicação da música por acreditarem na influência efetiva dos poderes musicais na formação do cidadão grego (MAGNANI, 1996).

Poetas, escritores e filósofos da antiga Grécia comunicavam suas interpretações sobre a essência humana em espetáculos abertos ao público. Os dramas humanos foram relatados nas epopeias, poemas que contavam histórias de heróis guerreiros, deuses e semideuses. Mais tarde, as representações se deram nas tragédias, manifestações de música e diálogos curtos. Os espetáculos eram montados de forma a provocar alterações bruscas nas emoções da plateia,

com o objetivo de estimular, via forças externas, o pensamento e o comportamento dos cidadãos (STEHMAN, 1994).

A antropologia grega, cimento do pensamento e da cultura ocidental, foi comunicada aos cidadãos em forma de arte. Os temas, que tratavam da condição humana nas suas contradições e complexidades, foram concebidos em melodias e sonoridades poéticas para ensinar sobre o destino do homem. Segundo Vygostsky (1999), os espetáculos eram compostos de forma a provocar espanto, medo e surpresa. O jogo dialógico que ao mesmo tempo ocultava e revelava, promovia a experiência catártica, que para os gregos significava a percepção e modificação dos sentimentos. Com isso, a arte já revelava sua vocação para incidir sobre a emoção e a subjetividade humana.

Quando os romanos invadiram os territórios gregos, a estética musical helenista influenciou esse império que se expandia. As melodias que antes eram dedicadas aos deuses e à formação moral da sociedade passaram a exaltar a bravura dos guerreiros e os aspectos cívicos e militares. Nos primeiros anos da era cristã, a música já pertencia ao circo e embalava rituais libertinos.

A concepção do homem cristão-medieval dos séculos XI a XV, de acordo com Vaz (2008), foi construída na tensão entre o pensamento grego e a tradição bíblica que pregava a semelhança com a imagem de Deus, a revelação e a transcendência. Santo Agostinho, influenciado por Platão, postulou a noção de interioridade que deu fundamento para o conceito moderno de subjetividade. A partir do século XII, São Tomás de Aquino, cuja filosofia tomou por base o pensamento aristotélico, retomou a concepção clássica do homem como animal racional, ser fronteiro entre o espiritual e o corporal, uma criação divina.

Nesses tempos da hegemonia da Igreja como instituição reguladora da cultura, os cristãos resgataram as antigas melodias gregas como senha de fé. Os cantos eram simples, verdadeiras orações cantadas que alimentavam a espiritualidade dos praticantes. De acordo com Stehman (1994), a crença cristã

fez a ponte entre a música grega e as civilizações europeias, influenciando toda a construção sonora da sociedade ocidental. Magnani (1996) considerou que, no cristianismo, a música foi um evento social que influenciou o “estado lírico da alma” (p. 308). O sentimento dominante era o do amor cósmico e da felicidade mística embalada numa atmosfera purificada pela música.

A concepção moderna do homem, fundada no humanismo renascentista dos séculos XIV a XVI, redescobriu a literatura clássica e a agregou à tradição cristã medieval. Para Marcondes (2005), o ciclo das descobertas, o encontro com novas culturas e civilizações, ampliou os espaços de conhecimento do homem. Foi ressaltada a capacidade de transformação do mundo em consequência do agir humano. Nasceu daí uma consciência de humanidade, de universalidade. O homem se colocou no centro do mundo e “contemplava Deus na luz da natureza” (MAGNANI, 1996, p. 330). É o encontro do sacro com o profano, o surgir da mentalidade que descobre a imprensa, indaga criticamente, admite provas documentais e a experimentação científica.

No tempo das descobertas marítimas, quando o mundo se voltava para os continentes exóticos das Américas, a música que se apresentava no Ocidente era cantada em coros de muitas vozes que simultâneas que entoavam melodias diferentes. Da polifonia e do contraponto a arte sonora evoluiu, com o advento da ópera, para os solos vocais com acompanhamento instrumental. A música então, segundo Magnani (1996), delineava a individualidade humana. Sons e harmonias musicais faziam parte dos tratamentos de saúde. A função do remédio sonoro consistia em aliviar os espíritos perturbados, cessar episódios de perturbação mental, estancar crise de melancolias, propiciar o equilíbrio físico e emocional.

No século XVIII e XIX, a imagem que prevaleceu na Europa foi a do homem que tendia à bondade natural e à convivência espontânea e pacífica entre os indivíduos. Segundo Marcondes (2008), esse homem seria dotado de recursos individuais que o tornariam capaz de atingir o conhecimento. A consciência de si

pela manifestação da identidade pessoal pôs em evidência uma dimensão psicológica para além da existência via pensamento, ou razão.

Saindo da era feudal e já descortinando as transformações sociais que iriam culminar na Revolução Francesa, abriu-se espaço para uma arte social com a finalidade de alimentar a população de lirismo e sentimentalismo. A música dessa época emergiu centrada no homem e seus mistérios: exprimia as angústias existenciais. Segundo Vaz (2008), a ciência renunciou à arte, tanto quanto corpo e mente tornaram-se entidades completamente distintas. O método científico passou a ser a base para a construção do saber. Por esse caminho, as emergentes *ciências da vida* se mostraram em desenvolvimento, o que acabou por confirmar as novidades epistemológicas de então. A teoria da circulação do sangue, a anatomia microscópica, a teoria celular, a inserção do homem na classificação geral das espécies animais, a história, o surgimento da pedagogia, o estudo experimental do psiquismo foram sistematizadas sob os procedimentos metodológicos do saber moderno.

A ideia de homem na época do Iluminismo, movimento intelectual que ocorreu entre os anos de 1680 a 1780, afastou-se da concepção dominante dos séculos cristãos. Baseado em uma ideia de Razão Universal, a experiência e a análise foram termos chave da linguagem filosófica e científica dessa fase. A crença na infalibilidade da razão e a recusa a todas as formas de dogmatismos se irradiaram para o conceito de progresso, ou seja, as mudanças operadas pelo próprio homem. Vaz (2006), citou alguns conceitos que revelaram o espaço mental da Ilustração, como: *humanidade*, que se referia ao homem em relação aos outros homens, não mais a Deus; *civilização*, estágio avançado e mensurável da história de um grupo humano em relação a estágios anteriores; *tolerância*, que se aplicava entre religiões e grupos discriminados; *revolução*, mudança, transformação profunda, instalação de uma nova ordem para o advento de um mundo melhor. No século da Ilustração nasceu a Antropologia, a ciência do homem, que englobou

vários campos de investigação. Nesse campo, o homem passou a ocupar o centro de onde irradiavam as linhas de inteligibilidade.

Para Marcondes (2005), os ideais iluministas captados na obra de Immanuel Kant, nos meados de 1700, renunciaram o Romantismo, movimento que influenciou o pensamento filosófico ocidental. A complexa teoria de Kant demarcou os limites para o conhecimento teórico e buscou alternativas formais para orientar a ação humana. As correntes filosóficas pós kantianas, a partir da primeira metade do século XIX, marcadas por reflexões profundas e amplificadas, se diversificaram nas atuais ciências sociais.

Influenciado pelos idealistas franceses e pelo positivismo de Augusto Comte, o pensamento científico baseado nas ideias de evolução encontrou um clima propício para fazer florescer a sociologia com Hume, Comte, Herbert Spencer e Émile Durkheim e a psicologia experimental com Wilhem Wundt. Outros pensadores influenciaram os estudos e concepções do homem como Rousseau, Hegel, Marx, Darwin, Freud, Nietzsche, Heidegger e Sartre (PENNA, 2000). Nietzsche, no final do século XIX, denunciou o homem que não enfrentava a tragicidade de seu destino na busca por verdades redentoras. Pode-se dizer que a antropologia romântica se contrapôs aos ideais racionais e clássicos iluministas e valorizou no homem “o particular tal como se exprime na sensibilidade, nas emoções e na paixão; e é por meio dessa particularidade sensível, espiritualizada pelo ‘espírito do povo’ que o homem romântico aspira ao universal (...) integração que se cumpre, sobretudo, pela arte” (VAZ, 2006, p.100).

A música desta época reflete os movimentos do pensamento humano. Magnani (1996), declarou que há nessas composições um trabalho temático racional que remete a aspectos do Iluminismo. O desenvolvimento da harmonia, a introdução de novos timbres, o virtuosismo e os sentimentos de renúncia e liberdade marcaram as sonoridades musicais da época. Nesse movimento, a música espelhou também aspectos psicológicos como o sentimento patético e a

redundância expressiva que caracterizaram a filosofia do sentimento. A música de então, ao assimilar conteúdos românticos, matem o controle do sentimento e da organização interna. Contrapondo a individualidade das características étnicas com a universalidade dos sentimentos patrióticos, a arte dos sons “alimentou a humanidade de beleza” (MAGNANI, 1996, p. 368).

Assim como as ciências, a música rompeu o século XX em expressões e manifestações que caracterizaram o estilo individualizado de compositores que procuravam transmitir na sua arte, impressões sobre a natureza, as cores e as sensações. Magnani (1996), falou de todo um sistema de notação, composição e organização sonora até então construído e sistematizado, que começava a ser transformado. Surgiram formatos inéditos de grafar e de expressar a música, sons da vida contemporânea foram agregados às composições.

Na história do pensamento humano a fenomenologia surge com Husserl e coloca a consciência intencional do sujeito como pressuposto para o conhecimento, enquanto Heidegger prepara o existencialismo dominado pela consciência e angústia do nada. Marx indaga sobre problemas econômicos e sociais. Os movimentos filosóficos que marcaram o século XX revelaram o desenvolvimento científico dessa época. A física, a matemática, a psicologia evoluíram em ritmo extraordinário (MARCONDES, 2005; PENNA, 2000). Nesse bojo progressista, emergiu a musicoterapia, quando, conforme Magnani, “se aprofundava a dor individual e coletiva na observação da desapiedada realidade” (1996, p.369), do período após a segunda guerra mundial.

O início do século XX foi marcado pela derrocada do projeto metafísico delineado ao longo de 2500 anos. Os positivistas lógicos do Círculo de Viena tentaram definir os limites da linguagem, os filósofos da Filosofia Analítica, pautados no positivismo, buscaram a legitimação do conhecimento científico. Na atualidade, o conhecimento do homem e da situação humana apresenta a

tendência da compreensão no contexto da particularidade embora aborde a pluralidade e a complexidade da vida (SCHELER, 2003).

Surgiram outras formas de experimentação como a Guerra Fria, testes nucleares, capitalismo. Destacaram-se os pensadores: Adorno, Hannah Arendt, Giles Deleuze, Foucault. O enfoque recaiu sobre o homem concreto e as relações que estabelece com seus semelhantes. O filósofo Maffesoli (2007) estudou as manifestações cotidianas que caracterizam o homem na contemporaneidade. Entre elas indicou as agitações musicais, o culto ao corpo, a preocupação com moda, as histerias religiosas, o hedonismo, as agregações tribais em torno de ídolos ou gurus, a celebração do presente, a valorização da juventude, expressões de histeria coletiva, a importância do senso comum, mais do que do senso próprio. Para esse filósofo, o homem da atualidade manifesta um retorno ao primitivo, ao primordial, ao pessoal, ao mesmo tempo em que o sonho do coletivo volta à ordem do dia.

Zygmunt Bauman (2009), professor polonês que analisou as relações socioculturais da vida atual concluiu que o homem vive em estado permanente de transformação, de auto-redefinição. A vivência, em ritmo acelerado de mudanças, faz com que os fenômenos apareçam e desapareçam da consciência com rapidez. Isso gera, de acordo com sua visão, uma descontinuidade na avaliação e ordenamento dos valores e das comunicações, ocasionando uma vida que se estabelece apenas pelo presente. A esse movimento que gera uma sociedade individualizada, privatizada, ele chama de “destruição criativa” (p. 100).

O desenvolvimento da forma e da estrutura musical parece ter acompanhado a evolução da compreensão do homem no decorrer da história. A música, quer tenha sido influenciada ou tenha renunciado as modificações dos mecanismos sociais, políticos, culturais e econômicos de sua época, possibilitou que o homem expressasse seu tempo e os matizes dos sentimentos que experimentava (BAUER, 2004). Tanto é que, na contemporaneidade as sonoridades que

marcaram o dia a dia da sociedade industrializada passaram a ser integradas às obras musicais. Sons metálicos e distorcidos, ruídos de máquinas, apitos, buzinas, soam ao lado de instrumentos tradicionais, desnudando a paisagem sonora que nos envolve.

O recorte histórico até aqui apresentado deu destaque à perspectiva do conhecimento filosófico e musical construído no decorrer de períodos históricos didaticamente estabelecidos. Embora a divisão tenha sido estanque, sabe-se que a vida concreta é complexa e multidimensional. A realidade existencial da humanidade distancia-se da linearidade e mostra-se plena de interfaces, contradições e paradoxos. A condição da vida humana se dá entre “as coisas e os homens” (ARENDDT, 2007), ou seja, o homem age, constrói no ambiente e é entre os seus semelhantes. Essa perspectiva mostra que o homem se constrói e se reconhece na produção de suas atividades e no decorrer das interrelações que trava com outras pessoas.

Nessa dinâmica de trocas sociais, Vaz (1992), caracterizou dois tipos de relações humanas: as objetivas, que são estabelecidas entre as pessoas e os objetos e as intersubjetivas, que envolvem duas ou mais pessoas. As relações com as coisas pressupõem uma interação objetiva, na qual o homem, como sujeito, procura compreender e dar significado ao mundo e ao contexto cultural onde vive. Max Scheler (2003), filósofo alemão, explicou que na correlação mundo-pessoa os atos adquirem sentido na unidade da pessoa, assim como os objetos só são na unidade do mundo onde a pessoa é. Nesse sentido, as relações objetivas são unilaterais. O homem estabelece significado sobre a realidade objetiva de acordo com sua situação e perspectiva, sem expectativas de reciprocidade.

As relações intersubjetivas, segundo Vaz (1992), acontecem na reciprocidade “em que dois ‘infinitos’ se relacionam” (p. 50). Aqui o sujeito tem diante de si outro sujeito. Ambos se manifestam por meio de uma linguagem ampla que engloba a

expressão verbal, corporal e não-verbal, que traduz as narrações, as significações de cada um. A relação intersubjetiva caracteriza-se pela mediação, pelo encontro e exige a reciprocidade. Nessa interação o sujeito só é, na medida em que o outro também é. Postula-se aqui o reconhecimento do outro e a consciência de si mesmo. É uma interação que situa o homem como um ser em relação com os outros.

Em diferentes lugares e culturas os homens sofreram as consequências da segunda guerra mundial, tanto do ponto de vista econômico como social. Esse fato influenciou as relações intersubjetivas, essas populações adquiriram ferimentos psicológicos e físicos; mutilações de corpos e mentes, entre outras sequelas que necessitavam de tratamento. Profissionais da saúde observaram que a música aliviava os sintomas e colaborava com o processo de alta dessas pessoas. Esse fato influenciou e desencadeou o processo de sistematização de cursos de musicoterapia cujo objetivo era o de formar profissionais capacitados para o tratamento da reabilitação física, mental e social das pessoas, por meio da música.

A musicoterapia é uma ciência que utiliza a música e os fenômenos acústicos para promover, prevenir ou reabilitar as funções motoras, cognitivas e afetivas das pessoas. Os elementos sonoros e a expressão musical, verbal e corporal manifestadas passam a ser os pontos de partida para a ação musicoterapêutica. Essa ação caracteriza-se por ser transgressora. Transgressão significa aqui, conforme explicado no Dicionário Houaiss (2000), “ir além, passar de uma coisa a outra, percorrer de uma extremidade a outra”. Nesse sentido é que a ação musicoterapêutica tende a considerar a realidade da condição física, social e psíquica das pessoas. A intervenção musicoterapêutica pretende percorrer de um extremo ao outro, o campo de possibilidade de desenvolvimento das pessoas.

Na interação mediada pela música, o musicoterapeuta e os sujeitos participantes tornam-se sujeitos da ação. Essa prática se preocupa em trazer à consciência da pessoa a sua dimensão sonora a partir de interações mediadas

pela linguagem musical. A manifestação musical do sujeito torna-se o principal elemento interpretativo de sua subjetividade. Implicados nessa troca, musicoterapeuta e participantes ampliam limites, progridem na expressão da musicalidade. A resposta musical da pessoa é reveladora de pautas identitárias, da dinâmica afetiva, do processo cognitivo e das possibilidades de movimentação e expressão corporal dos participantes.

O musicoterapeuta, para atingir estes objetivos, deve ser um profissional qualificado, formado para estudar e estabelecer a relação sujeito x música. Ele aprende a utilizar as técnicas e procedimentos próprios à práxis da musicoterapia e realiza avaliações sistemáticas com vistas a assegurar a eficácia do tratamento (BRUSCIA, 2000).

A música é uma manifestação artística que, segundo Paez e Adrian (1993), privilegia o sentido sobre o significado. A arte dos sons ultrapassa os limites da compreensão racional e adota o contexto da imaginação e dos sentimentos como âmbito de percepção e interpretação. A comunicação produzida no ambiente musicoterapêutico é mediada por um conjunto de fenômenos acústicos como alturas, intensidades, ritmos, timbres e andamentos. As formas comunicativas compreendem a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Nesse conjunto estão as expressividades sonoras, gestuais, as tonalidades emocionais e as modulações da voz.

A dimensão musical, no ambiente musicoterapêutico, é composta por toda a manifestação sonora estruturada ou não que resulte da intenção de fazer música. Nesse sentido, os parâmetros estéticos tradicionais devem ser flexibilizados. A beleza, nesse contexto, reside no fato da pessoa manifestar sua musicalidade. Por esta ótica, a ação musicoterapêutica centra-se no entendimento dos significados e sentidos que as pessoas atribuem à produção musical, com base no contexto de suas vivências particulares.

A prática musicoterapêutica pretende acolher, criar, recriar, improvisar e interagir com as pessoas a partir do referencial teórico específico do campo da musicoterapia. Nesse ambiente considera-se que o homem que imagina e cria, ultrapassa os limites concretos da vida real. Dessa forma ele amplia suas possibilidades de ação em formas de expressões sonoras, rítmicas e corporais, coloca-se como sujeito da ação-comunicação e estende as fronteiras de sua existência para além do horizonte dos impedimentos.

Nessa perspectiva, a ação musicoterapêutica direciona-se para a modificação da condição humana atual, que segundo Novaes (2008) é a de uma vida que reproduz gestos incapazes de criar experiência de relações dotadas de sentido. Esse escritor acredita que nos tornamos verdadeiramente humanos quando criamos o mundo das artes, da política, do imaginário, da literatura, o que para ele compõe o conjunto das coisas vagas.

A ação musicoterapêutica pretende a humanização. De acordo com Freire (2005), a luta pela humanização, pela superação implica em liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. O diálogo, para esse autor, é um ato de criação que, por meio de palavras verdadeiras, modifica o mundo. O autor afirma que a superação se faz na ação de modificar ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou conceitos relativos à compreensão do homem e da música. Discutiu, também, fenômenos sócio-culturais que, ao aproximar o patrimônio sonoro construído pela humanidade às próprias necessidades das pessoas, demandou o desenvolvimento de saberes e práticas que abordassem a complexidade humana por meio de interações musicais. A musicoterapia foi uma das profissões que se constituiu no curso dessa dinâmica. A ação

musicoterapêutica, baseada no tripé homem, música e musicoterapeuta, emergiu com a vocação para promover e reabilitar a vida.

A musicoterapia é um campo de conhecimento que estuda o ser humano, suas manifestações sonoras e os fenômenos que decorrem nas interações entre pessoas, ritmos, melodias, e harmonias. Os processos que se estabelecem a partir do encontro entre as pessoas e suas musicalidades, permitem o desenvolvimento de vínculos significativos que levam à construção de canais de comunicação, de redes de convivência e das possibilidades de ação terapêutica.

Entende-se, por essa perspectiva, que o musicoterapeuta trabalha diretamente com a essência humana. Ao desenvolver ações musicoterapêuticas, o profissional busca a expressão do sensível, a manifestação da criatividade, a compreensão afetiva que as pessoas têm da realidade. A atividade criativa musical alicerça as interações que ocorrem no decorrer desse processo e essa manifestação expressiva tende a abrir espaços para tipos diferenciados de comunicação, como por exemplo: da pessoa consigo mesma, com o musicoterapeuta e com o meio social.

Para desencadear essa dinâmica de percepção de si e do outro, cabe ao profissional musicoterapeuta conhecer os elementos que compõem a base de sua ação: o homem e a música. No ambiente musicoterapêutico as pessoas comunicam mensagens corporais, afetivas, lógico cognitivas, sociorrelacionais e musicais. O profissional recebe as manifestações das pessoas com quem interage musicalmente. Esse tempo e espaço de escuta será o ponto de partida para o direcionamento da possibilidade comunicativa das pessoas. O acolhimento da musicalidade, forma de pensar e agir do outro faz parte da ação musicoterapêutica, porém, conhecer as características dessa manifestação, saber para onde direcioná-la e ser capaz de realizar a leitura do desenvolvimento comunicacional das pessoas, são atributos básicos dessa ação.

O musicoterapeuta trabalha com a musicalidade das pessoas. Essa ação exige uma formação que, via técnicas e metodologias específicas, possibilita que o profissional estimule a expressão de sons e melodias, sem que a pessoa tenha conhecimento teórico e musical prévio. Essa escuta e aceitação da pessoa como ela é, a leitura das suas possibilidades de desenvolvimento, agregam gradientes de humanidade às interações.

A música é um elemento que tende a alterar o espaço mental e afetivo no qual se organizam as relações humanas. A música, forma artística comum às sociedades, tem como atributo, a capacidade de despertar as pessoas para novas ou diferentes iniciativas de pensamento, de imaginação e de ação. Pode-se pensar que essa qualidade inerente à arte dos sons seja um dos componentes que permitem a (re)humanização do homem e de suas trocas sociais.

Essas ideias levam a pensar que a ação musicoterapêutica, ato que engloba o homem, sua musicalidade e a presença de um profissional especializado para desempenhá-la, atende as demandas próprias à natureza humana. O homem, para viver, necessita da arte, da convivência e do desenvolvimento pessoal. Na sua trajetória histórica, a humanidade construiu formas expressivas com as quais marcou a época de sua presença no mundo. Cada etapa revelou um momento da evolução mental e social humana. No entanto, parece que o desejo de auto realização das pessoas ainda engloba aspectos relativos à comunicação autêntica e às relações intersubjetivas. Espera-se que a ação musicoterapêutica possa desempenhar um papel consistente para a concretização desse desejo humano.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10 ed. Rio de Janeiro: forense Universitária, 2007.

BAUER, Martin, GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LEINIG, Clotilde. *Tratado de Musicoterapia*. São Paulo: Sobral Editora, 1977.
- MAFFESOLI, Michel. *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MAGNANI, Sergio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- NOVAES, Adauto. *Eu e Valor-Sexta-Feira e Fim-de-Semana*, 29, 30 e 31 de agosto de 2008-Ano 9, n.412.
- NUNES, Ana Luiza R. *Trabalho, arte e educação: formação humana e prática pedagógica*. Santa Maria: Editoraufsm, 2003.
- PAEZ, D. ADRIÁN, *A Arte, lenguaje e amoción*. Madrid: Fundamentos, 1993.
- PENNA, Antonio Gomes. *Introdução à Epistemologia*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- SCHELER, Max. *A posição do homem no cosmos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- STEHMAN, Jacques. *História da música européia*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1964.
- TOMÀS, Lia. *Ouvir o Lógos: Música e Filosofia*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia Filosófica*. V. 1. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia Filosófica*. V. 2. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MUSICOTERAPIA: A MÚSICA COMO ESPAÇO-TEMPO RELACIONAL ENTRE O SUJEITO E SUAS REALIDADES

*Lydio Roberto Silva*⁴

RESUMO

O presente ensaio, que tem como fundamento metodológico a pesquisa bibliográfica, e a experiência musicoterapêutica e artístico-musical de seu autor, apresenta a música como um acontecimento relacional que resulta da interação indivíduo – realidade (objetiva e/ou subjetiva), num espaço-tempo indissociáveis, em que o ser humano determina e é determinado pelas circunstâncias do momento e do lugar em que produz música. Para tanto, foi necessário recorrer, em especial, às ideias de Koellreutter, presentes na estética musical relativista do impreciso e do paradoxal, bem como a autores que contribuíssem em alguns fundamentos sobre a dimensão espaço-tempo na realidade humana, para que assim se pudesse complementar este discurso numa visão musicoterapêutica.

Palavras-Chave: Música, Musicoterapia, dimensão relacional, espaço-tempo.

MUSIC THERAPY: MUSIC AS RELATIONAL SPACE-TIME BETWEEN THE SUBJECT AND THEIR REALITIES

ABSTRACT

The present essay, which has its methodological grounds on bibliographical research, and the music therapeutic, artistic and musical experience of its author, presents music as an event that results from the interaction between the individual and the reality (objective and/or subjective), in a space - time that are non-separable, in which the human being determines and is determined by the

⁴ Lydio Roberto Silva é músico, compositor, musicoterapeuta, graduado em Licenciatura em Música e Musicoterapia pela FEMP, pós-graduado em Educação Especial (PUCPR) e Fundamentos Estéticos da Arte Educação (FAP), Mestre em Mídia e Conhecimento pela UFSC, professor do curso de graduação em Musicoterapia (FAP), Publicidade e Propaganda (Unibrasil) e dos cursos de pós-graduação *lato sensu* do Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão (IBPEX). E-mail: lydioroberto@gmail.com

circumstances of the moment and the place where he/she produces music. So, it was necessary to appeal, specially to Koellreutter's ideas that are present in musical aesthetic relativism of what is imprecise and paradoxical, as well as other authors that would contribute with some fundamentals about space and time dimension in human reality, so that it would be possible to complement this speech in a therapeutic vision.

Keywords: Music, Music Therapy, relational dimension, space-time

Tomando como ponto de partida a afirmação de Bruscia (2000), de que a música é uma instituição humana, concebida e construída pela perspectiva da realidade do ser humano, repensar a música no contexto da musicoterapia a partir do entendimento do que seja a produção musical, é também refletir o fazer, o sentir e o pensar música, bem como vislumbrar o quão é fundamental considerar onde e em que momento ela acontece.

Para tanto, este estudo não se atem à preocupação de definir o que é música, até porque parece ser mais pertinente conceber a música como um evento decorrente da própria capacidade humana de produzir e organizar formas de expressão além da palavra. Ou seja, aqui, a música está entendida como música, em seus conceitos mais abertos, sem demarcações quanto a sua estrutura, a sua forma e mesmo seu uso. Tal posição se justifica na própria evolução conceitual do que seja música, pois numa perspectiva contemporânea, a música é entendida como som, silêncio, movimento, pensamento, ação, gestos, enfim, uma experiência aberta.

Wisnik (1999, p.28), quando apresenta a música como produto de sons e silêncios, diz que o som é impalpável e invisível e, que tais características permitem à música a atribuição de uma dimensão espiritual. Isto é, o som torna-

se “o elo comunicante do mundo material com o espiritual e invisível”. Desta visão, é possível vislumbrar a música em um conceito aberto, amplo e irrestrito.

A musicoterapeuta Leomara Craveiro de Sá defende a ideia de que, a música “é um território aberto e flexível, “entre” a significação e o sentido” (2003, p.28) e, nesta perspectiva, a autora acrescenta que o momento do encontro ser humano – música, também no *setting* musicoterapêutico, faz a música se caracterizar num impreciso “gerador de devires”, isto é, em acontecimentos imprevisíveis e sem fronteiras.

Nesta ótica, pode se conceber a música não apenas como um produto ou bem de caráter artístico, visto que, pensar a produção musical como resultante da relação ser humano-sons/silêncios implica em refletir em que espaço-tempo e em que realidade acontece os eventos denominados de musicais.

Embora muitas outras áreas do conhecimento se preocupem com o espaço da realização musical, em musicoterapia este ponto merece destaque, pois é preciso que se situe o espaço do acontecer musical, tanto do ponto de vista físico (em quais lugares e sob que condições físicas), quanto do ponto de vista psicossocial, isto é, em relação aos aspectos psicológicos e socioculturais da produção musical.

Para melhor compreender, o acontecimento musical é também fator resultante do lugar e das condições físicas (acústicas ou não) de onde se produz música. Ambientes com maior ou menor reverberação produzem percepções diferentes, assim como locais com maior ou menor luminosidade. Ouvir ou fazer música com menos ou mais luz no ambiente são experiências diferentes. Tudo no espaço físico intervém no produzir e no receber música.

Da mesma forma, até mesmo por questões geográficas, a cultura e os próprios lugares determinam modos de recepção e produção musical.

Batucar e cantar em praça pública no Brasil é diferente de batucar e cantar numa geleira no pólo norte, ainda que seja época de carnaval, não só pelas

condições acústicas, mas por tudo o que envolve o ambiente e as circunstâncias do lugar.

Este espaço é o que se pode chamar de ‘cena física do evento musical’⁵, em que a música produzida depende das condições objetivas e materiais do ambiente. A arquitetura do espaço, a posição dos objetos e os recursos acústicos dos instrumentos musicais são elementos determinantes no acontecer musical.

Não menos importante é observar, que neste contexto, a presença humana em maior ou menor número também determina mudanças sonoras no ambiente, visto que é massa e absorve o som, interfere na acústica do lugar. Outra evidência disso comumente se vê em conjuntos musicais (orquestras, bandas, outros), pois os músicos e diretores desses grupos tomam-se de cuidados para definir a posição de cada instrumentista, não apenas por uma composição cenográfica, visual, mas por questões acústicas que também interferem nas performances. Esta questão, por vezes justifica o porquê os relatórios de sessões de musicoterapia contêm informações descritivas a respeito do ambiente e das condições sonoras do lugar.

É sabido que promover sessões de musicoterapia em locais abertos, sujeitos a interferência sonora de outros lugares, é diferente de fazer uma sessão em salas ou consultórios. Tal fato não determina sozinho qualitativamente o trabalho terapêutico, mas intervém, pois não só o conjunto de procedimentos muda como a própria produção sonora se altera. Isto é, cada espaço requer do terapeuta e do cliente ações e movimentos em relação às condições do lugar. Tocar mais ou menos forte, amplificar ou diminuir o som, aumentar ou não a intensidade do uso da voz, buscar timbres que soem melhor na acústica do ambiente, enfim, ‘tratar’ a produção sonora acusticamente para que componha positivamente a relação terapêutica naquele momento é essencial para o bom andamento da sessão.

⁵ Grifo do autor.

Portanto, cada ação voltada a organizar a música no espaço físico é vista como um movimento que revela a interação sujeito-ambiente (espaço), o que além do conhecimento, demanda disposição para se expor e experimentar as percepções que resultam da interação som-sujeito-ambiente.

Também dessa interação entre ser humano e espaço resultam formas de viver, pensar e agir, também conhecida pelos antropólogos como cultura, que Kuckhohn (1972, p.28) apregoou ser “(...) a herança social que o indivíduo recebe de seu grupo. Ou pode ser considerada a parte do ambiente que o próprio homem criou”. Assim, a produção musical também é parte ‘criada’⁶ da relação ser humano – ambiente. Música é cultura.

Contudo, falar em cultura é falar em linguagem, mas sem querer aprofundar a discussão sobre a música ser linguagem ou não porque não é objeto deste estudo, convém destacar que esta interação entre ser humano e ambiente é mediada pela linguagem, como apregoa Jakobson (*apud* Costa, 1989, p.60) quando diz que a linguagem “é de fato o próprio fundamento da cultura”.

Assim, se da interação ser humano – ambiente se caracterizam modos de viver, pensar e agir e, se a cultura e a linguagem definem os modos de existência das pessoas, pode-se inferir que a música também é produto dessa interação.

Costa diz que,

(...) até pessoas pertencentes ao mesmo grupo cultural, por se situarem em ambientes diversos e possuírem histórias de vida diferentes, acrescentarão ou suprimirão aspectos destas representações culturais da realidade. (COSTA, 1989, p.59)

Levando em conta estes aspectos, é que se pode afirmar que a música que o ser humano produz é determinada pelas circunstâncias do lugar, pelos aspectos

⁶ Grifo do autor.

objetivos do espaço físico (condições acústicas), pela cultura em que está inserido e pelas relações sociais que esta própria cultura lhe permite estabelecer.

Por outro lado, sabe-se que os lugares, as culturas e as sociedades são 'existências'⁷ no fluxo do tempo. Assim, transferindo o foco da questão espaço para a dimensão tempo, neste estudo, ressalta-se que o apoio teórico utilizado deriva de alguns pontos extraídos da obra do músico-compositor-esteta Koellreutter, em especial, em relação aos apontamentos sobre a estética musical relativista, do impreciso e do paradoxal.

Em relação à dimensão tempo, em suas palestras⁸ Koellreutter afirmava que o tempo é fruto de uma convenção humana no *continuum* da existência, e que para organizar os eventos diante do caos perceptivo, valendo-se da experiência e da linguagem, o ser humano criou conceitos de tempo, como o de tempo cronológico, tempo biológico, tempo mental, tempo musical, entre outros.

Nesta ótica, pode-se supor que o tempo musical (percebido ou executado) deriva de um tempo mental que está intimamente ligado a um tempo biológico, sendo este último organizado numa convenção maior que é o tempo cronológico.

Na obra *O som e o sentido: uma outra história da música* (1999), Wisnik discorre sobre as relações entre os tempos sociais e os tempos musicais, em um passeio sobre os diferentes períodos da história da música, analisando suas formas e estruturas em dimensões temporais interdependentes.

Como se vê, neste fluxo da existência, a conceituação do tempo é uma criação humana e, para um olhar musicoterapêutico, esta afirmação é significativa, na medida em que, por ser a música uma arte temporal, com padrões definidos e compartilhados de forma sociocultural, os tempos mentais, cronológicos, biológicos e outros, também se apresentam nas sessões de

⁷ Grifo do autor.

⁸ Palestras do Curso de Fundamentos Estéticos da Arte-Educação, proferidas por H. J. Koellreutter em agosto de 1990 na Fundação Faculdade de Artes do Paraná.

musicoterapia (*settings*) como unidades estruturais (*gestalts*). Isto reforça a ideia de que a música, pela multiplicidade de seus elementos constitutivos e perceptivos, não se apresenta em tempos tridimensionais, isto é, cristalizados na forma passado – presente – futuro.

Segundo Pelbart (2000), estas mesmas ideias encontram-se no filósofo francês Deleuze, que não acreditava na uniformidade do tempo, nem tampouco em seu valor absoluto, mas sim em uma teia de possíveis tempos convergentes, divergentes e paralelos.

Pode-se supor então, que cada encontro musical é um evento multitemporal como apregoa Craveiro de Sá (2003, p. 81): “Cada ouvinte, de acordo com seu próprio tempo, percebe e coexiste com essas temporalidades de diferentes maneiras no ato da escuta musical.”

Neste viés, é importante ressaltar também que o músico é ouvinte de sua própria produção, e que o mesmo reage às reações de outros ouvintes e de outros fatores do espaço-tempo em que está inserido. Por esta razão, cada momento musical é único, multitemporal e repleto de possibilidades.

Voltando ao pensamento de Koellreutter (2000, p. 128) em relação ao tempo, encontra-se a ideia de *Tautocronia*, que são eventos que ocorrem simultaneamente, isto é, num tempo único e sincronizado pela percepção humana. Em outras palavras, é como se os tempos fluíssem em todas as direções, mas que pela necessidade de compreender e dominar o aparente caos, a percepção humana configura estes tempos, sincronizando-os em uma perspectiva tridimensional (passado-presente-futuro).

Ressalte-se aqui, que a visão de Koellreutter não está em oposição às afirmações de Deleuze, Pelbart e Craveiro de Sá, está sim, em uma posição de complementaridade, pois expõe aqui não a ideia de tempo, mas a ideia de percepção humana do tempo, visão esta que converge com estes autores em relação aos muitos tempos do tempo.

O autor ainda apregoa que a música deve ser vista de maneira teleológica, em que considera as produções musicais a partir dos sistemas de relações entre os meios e os fins. Isto quer dizer que, sejam no âmbito artístico ou terapêutico, as intervenções musicais, sempre que possível, devam ser analisadas à luz de suas proposições, intencionalidade e contextos.

Por esta razão, Koellreutter (2000, p. 24) apresenta o conceito de *Biograviton* como o “Campo gravitacional conjecturado que controla a organização teleológica da vida”. Ou seja, a música concebida como expressão de vida, sob uma atividade gravitacional e como processo/produto dos caminhos e dos destinos aonde se quer chegar. Algo que provém da escolha de cada ser, no momento presente em que ela acontece.

Na estética musical relativista de Koellreutter⁹ encontram-se visões que podem contribuir significativamente para a musicoterapia, como exemplo, a concepção de que espaço e tempo como unidades distintas são diferentes de espaço-tempo como uma única dimensão.

Melhor explicando, quando estas dimensões são concebidas como uma unidade, tornam-se uma entidade indivisível - uma dimensão gestáltica em que presente-passado-futuro, bem como o dentro e o fora, o intra e o extra, o lá ou acolá se apresentam como projeções conceituais apreendidas culturalmente, mas que ainda não garantem limites, pois as fronteiras entre tempos e lugares são convenções que podem ser aceitas ou não. O que parece ser conciso mesmo, é que a dimensão de uma existência no aqui - agora garante os estados presentacionais de ser e estar.

Desta forma, parece claro que tais postulados indiquem um posicionamento gestáltico por parte dos interlocutores da ação musical, pois de fato, se ouve o todo da música a partir das relações que se fazem entre suas

⁹ Apontamentos recolhidos em aula do curso de especialização em Fundamentos Estéticos da Arte-Educação. Curitiba, Fundação Faculdade de Artes do Paraná, julho/1990.

partes. A música é uma relação dos elementos musicais que se dá pela comparação, segregação, unificação, categorização, seleção e eleição daquilo que se quer e/ou se pode ouvir.

Diz Koellreutter (2000, p. 27), “Para nossa percepção, que é resultado de uma sensação global, as partes são inseparáveis do todo e fora dele são outra coisa que não elas mesmas.”

Outra contribuição importante da estética relativista para o campo da musicoterapia, diz respeito ao conceito de *apercepção* e *arracionalidade*¹⁰, sendo o primeiro um processo perceptivo que acrescenta outras percepções em relação ao que já fora percebido e, o segundo, uma concepção integradora daquilo que é racional e irracional, superando assim a visão mecanicista que polariza o que é razão e o que não é. Ou seja, perceber de forma arracional é transcender as convenções e os pré-conceitos em relação às coisas.

Estas visões e conceitos, certamente podem contribuir para que o entendimento das intervenções músico-terapêuticas sejam repensadas à luz da ampliação da percepção, da compreensão que o homem tem sobre a música e sua realidade, de tal forma que, seja possível apreender o encontro ser humano-música como um acontecimento onipresente, em todas as dimensões da realidade e da existência humana.

Contudo, ainda que a dimensão espaço-tempo seja indissociável, que a música seja conceitualmente aberta e sua produção um terreno fértil de possibilidades; que a percepção tenha que transcender outras percepções e, que seja necessário superar o entendimento racionalista sobre os fatos, quando se fala em interação sujeito-realidade, fala-se de qual realidade?

Sem que se aprofunde sobre as questões puramente filosóficas, primeiro é preciso definir aqui que a realidade é *omnijetiva*¹¹, isto é, não é somente objetiva

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

(material) e nem tampouco subjetiva (imaterial), ela é plena, total. Apregoa Koellreutter que *omnijetivo* é:

Relativo a um fenômeno que desconhece a divisão rigorosa entre as realidades subjetiva e objetiva. A consciência humana e o universo são ligados por um campo físico fundamental de tal forma que as relações entre a mente e a realidade não são objetivas e nem subjetivas, mas omnijetivas. (KOELLREUTTER, 2000, p.102).

Diante desse olhar e, considerando o mundo contemporâneo marcado pelas novas tecnologias, em que habitam outros níveis de realidade como a realidade virtual e a realidade aumentada, torna-se necessário compor uma visão de realidade que possa acolher também outros campos perceptivos além do que é subjetivo e objetivo. Isto é, contemplar também a visão de que as realidades percebidas, pensadas e sentidas, são fatores interdependentes, pois pode ser tudo aquilo que existe no mundo real e/ou imaginário das pessoas.

Como exemplo, observe-se que quando se fala em realidade social, está se falando de uma realidade material, concreta, mas ao mesmo tempo de uma realidade conceitual sobre a mesma realidade social. A ideia que se tem de uma sociedade não é a sociedade propriamente dita, visto que, ela é sim ela mesma, enquanto estrutura, mas é também a ideia que se tem dela.

Na transposição análoga para o campo da música, pode-se dizer que a música é a relação entre os eventos sonoros que a constituem ou, a articulação objetiva de elementos acústicos como frequências, timbres, ritmos. Contudo, é também subjetivamente a ideia que se tem dela, de sua criação à sua fruição. A música é ela acusticamente e mais o que se constrói perceptivamente sobre ela.

Portanto, ao propor a música como dimensão espaço-tempo relacional entre o sujeito e suas realidades, o intento foi o de provocar a reflexão sobre o quão é profundo e sutil a compreensão que se tem da música como relação entre

o ser humano e 'seus'¹² mundos, pois se o homem apropria-se da arte para representar seu eu, sua realidade circundante e suas visões transcendentais, a música, em especial em musicoterapia, é um caminho de muitos destinos, tão certo quanto incerto, que pode se constituir num espaço-tempo facilitador da compreensão da existência e de seus problemas, caracterizando-se assim como um *intermezzo* da relação terapêutica.

REFERÊNCIAS

- BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo musicoterapia*. São Paulo, Enelivros, 2000.
- COSTA, Clarice Moura. *O despertar para o outro*. São Paulo, Summus, 1989.
- KOELLREUTTER, H.J. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea*. Org. Bernadete Zagonel e Salete Chiamuleira. Porto Alegre, Movimento, 1990.
- KOELLREUTTER, H.J. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre, Movimento, 1990.
- KUCKHOHN, Clyde. *Antropologia: um espelho para o homem*. São Paulo, Itatiaia, 1972.
- PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo, Iluminuras, 2000.
- SÁ, Leomara Craveiro de. *A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia*. Goiânia, Ed. UFG, 2003.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

¹² Grifo do autor.

MÚSICA *EM* MUSICOTERAPIA: ESTUDOS E REFLEXÕES NA CONSTRUÇÃO DO CORPO TEÓRICO DA MUSICOTERAPIA

Clara Márcia de Freitas Piazzetta¹³

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo bibliográfico reflexivo sobre algumas possibilidades de entendimento da música na Musicoterapia. A partir dos aportes filosóficos descritos pelos autores pesquisados, o entendimento sobre música torna-se um diferencial e um fundamento para o entendimento da Musicoterapia. Dos pensamentos da antiga Grécia aos dias atuais manteve-se a coerência aos aspectos complexos da música e na musicoterapia preserva-se a unicidade homem/música. Discorre-se assim sobre música *em* musicoterapia como um exercício de filosofia.

Palavras-chave: música em musicoterapia; filosofia da música; *mousiké*; *musicing*.

MUSIC *IN* MUSIC THERAPY: STUDIES AND REFLECTIONS IN THE CONSTRUCTION OF THE MUSIC THERAPY THEORETICAL FIELD

ABSTRACT

This work presents a reflexive bibliographic study on some possibilities of understanding Music *in* Music Therapy. By examining some philosophic studies discussed, understanding music emerges as an important and fundamental tool to understand Music Therapy. From ancient Greece thoughts, until today, it can be observed the coherence in the complex aspects towards music, while in music therapy it preserves the unity man/music. Therefore, this is a discussion of music *in* music therapy as a philosophical exercise.

¹³ Musicoterapeuta clínica, Docente em Musicoterapia, participante do Colegiado de Musicoterapia – Faculdade de Artes do Paraná, integrante dos grupos de Pesquisa NEPIM/FAP-CNPq e NEPAM/UFG-CNPq, E-mail: musicoterapia.atendimento@gmail.com

Keywords: music in music therapy; music philosophy mousikè; musicing

O trabalho musicoterapêutico acontece com a música. Qualquer outra consideração distante dessa direção soa estranha. Como integrar campos de conhecimentos aparentemente distintos, Arte e Ciência? Para ser aceita como disciplina no campo da saúde, a Musicoterapia precisa construir essa ponte. As inquietações, nesse sentido, nasceram dentro das ciências médicas e as pesquisas buscaram medir e mapear os efeitos da música no corpo. Isto sanou o lado da medicina, mas e o lado da música? Sob o olhar da Musicoterapia precisasse do espaço do indizível, do sentido não mensurável, do vivido e da complexidade da música.

Nas investigações de meados do século XX os médicos e os músicos buscavam explicações para a eficácia deste fenômeno, e com aparelhos mediram os efeitos psicofisiológicos. Os pesquisadores voltados à Musicoterapia trouxeram o pensamento grego sobre Música (*Mousikè*), seus princípios da metafísica da harmonia, para complementar uma indicação da aplicabilidade musical.

O entendimento da verdade, relacionado aos primórdios da Ciência, e as considerações quanto ao que é a verdade e o que é possível entender, permearam a aplicação e a investigação musical. O que a ciência pode explicar é o que existe a partir das ações e reações do corpo humano¹⁴, pois é possível conhecer a parte externa, mas não o seu interior (o inefável, o subjetivo). Assim,

¹⁴ Os caminhos da ciência estão vinculados à idade média e o forte dogma Cristão. As palavras de MARIN MERSENNE, 1634 demonstram a realidade dos primeiros cientistas: "pois pode ser dito que apenas vemos a parte externa, a superfície da natureza, sem sermos capazes de penetrar no seu interior, e jamais possuiremos nenhuma outra ciência além da dos seus efeitos externos, sem sermos capazes de encontrar as razões deles, e sem sabermos por que agem, até que Deus queira nos livrar de nossa miséria e abrir nossos olhos por meio da luz que Ele reserva a Seus autênticos admiradores." Disponível em <http://oleniski.blogspot.com/search/label/história%20da%20ciência> (17 DE JUNHO DE 2009 Roger Oleniski) acessado em 06-08-09

alguns efeitos psicofisiológicos registrados justificaram uma terapêutica musical, porém inquietaram mais o lado da Arte.

Gaston (1968) apresenta como fundamentação para o entendimento científico da Musicoterapia as ciências da conduta compreendida através dos conhecimentos da psicologia, sociologia e antropologia. Como o foco é o entendimento da Música na Musicoterapia este autor coloca em destaque a pouca referencia ao campo da estética na ciência. O comportamento musical do homem e em especial o emprego terapêutico da música precisam de estudos científicos. Como pouco se sabe sobre o que acontece dentro do homem quando está comprometido com a música, o que resta é observar e estudar sua conduta manifesta, através das ciências da conduta.

Pesquisar os efeitos da música sobre o corpo (cérebro) é possível e trás resultados visíveis e mensuráveis. Música em Musicoterapia, contudo, traz consigo o ambiente complexo da Arte e das relações humanas. Sanar as inquietações advindas do lado da música requer então uma ampliação para o campo filosófico relembando a Filosofia como a mãe de todas as ciências.

As publicações musicoterápicas do século XXI desenvolvem-se nessa trajetória e buscam maiores entendimentos sobre Música *em* Musicoterapia. A Filosofia da Música ganha em credibilidade, ao mesmo tempo em que como o pesquisador entende a música torna-se fundamental.

A elaboração deste artigo busca refletir essa caminhada para o entendimento do processo clínico musicoterápico a partir do relato de pesquisadores sobre a compreensão do papel da música nesta construção. Para tanto, o resumo de 400 páginas intitulado *An Analysis, Evaluation and Selection of Clinical Uses of Music in Therapy* da Conferência de Musicoterapia realizada em 1964 em *Lawrence, Kansas*, cujos resultados foram copilados na publicação do Tratado de Musicoterapia de Thayer Gaston (1968), é o nosso ponto de partida. Contudo, a publicação do livro '*Music Therapy*' em 1954 pela

Philosophical Library – New York apresenta o aspecto da utilização da ‘terapêutica musical’ indicada por profissionais da saúde e realizada por professores de música. Esses registros históricos são importantes para o entendimento das transformações do pensar Música e Saúde, tanto no que diz respeito à Música na Medicina quanto à Musicoterapia.

Um percurso de um pouco mais de meio século nos coloca diante de mudanças nas publicações. Os ‘Tratados de Musicoterapia’, presentes na metade do século XX, trouxeram relatos da aplicabilidade da música e questionamentos sobre essa utilização. As indicações de algumas respostas a essas inquietações, contudo, apontavam para a Música. Já, os escritos da virada do século apresentam reflexões mais aprofundadas nos estudos musicais. Por exemplo: Barcellos (2007), ‘análise musicoterápica’; Craveiro de Sá (2003), os estudos sobre ‘tempo e autismo’; Coelho (2002), os estudos sobre a ‘escuta musicoterápica’; Piazzetta (2006), reflexões sobre ‘musicalidade clínica’ e Abordagens de Musicoterapia segundo algumas concepções teóricas e filosóficas sobre música, saúde, cultura e sociedade, em Stige (2002), Ansdell & Pavlicevik (2004), Lee (2003) e Aigen (2005).

O caminho traçado na construção deste estudo bibliográfico sobre Música em Musicoterapia traz breves descrições das bases teóricas existentes sem a intenção de esgotar o assunto, mas trazer um recorte. Do entendimento da terapêutica musical com bases filosóficas nos pensamentos sobre Música desde a Grécia antiga passa-se pelas considerações a partir das ‘ciências da conduta’ por Gaston (1968) e alcançam-se atualmente os entendimentos da Musicoterapia através de discussões sobre o papel da música no processo.

Um repensar da própria Música está presente na Musicoterapia dos tempos atuais à medida que o musicoterapeuta desenha os limites de sua área com áreas afins. Hoje a teoria da Musicoterapia se forma com o que está *entre*

Ciência, Arte e Saúde e a universalidade da Música e sua força expressiva tem na Filosofia seu 'interlocutor mais fecundo' (GUBERNIKOFF, 2008).

Música para os gregos - Mousikè

A palavra música tem por etimologia latina, *música* e grega *mousikè*. Com a base grega é possível perceber que existem vários significados. Primeiro ela está relacionada com as Musas: “deusas protetoras da educação e por extensão aos termos poesia e cultura geral”; depois considera-se o contrário “ (a-mousos, não musical) refere-se às pessoas incultas e ignorantes”; também é associado a um sentido mais convencional, música: “se refere aos ensinamentos específicos da área”; pode ser associado a um “sinônimo de filosofia”; e também pode ser associado ao verbo “*manthanein*, ‘aprender’, que por coincidência é também o verbo do qual se origina a palavra ‘matemática’” (TOMÁS, 2005, p. 13-14).

A compreensão deste termo *mousikè* na cultura grega dava-se de modo complexo por estar diretamente integrada a outras áreas de conhecimento como: “a medicina, a psicologia, a ética, a religião, a filosofia, e a vida social” (*Ibid.*, p. 13). Como conceito compreendia: “um conjunto de atividades bastante diferentes, as quais se integravam em uma única manifestação: estudar música na Grécia consistia também em estudar a poesia, a dança, e a ginástica” (*Ibid.*, p.13). É importante esclarecer que os saberes acima descritos não eram entendidos como áreas separadas, mas sim, eram pensadas “simultaneamente e que seriam, assim, equivalentes. Todos esses aspectos, quando relacionados com a música tinham uma igual importância e, portanto, não existia uma hierarquia entre eles” (*Ibid.*, p. 13).

Entender o conceito de música passa pelo entendimento desta etimologia. Considerando que na sociedade grega a música era muito importante por “suas

conexões com outros campos do saber [que] ultrapassavam em muito o sentido comum do que se entende por música, isto é, como um fenômeno audível que pode ser percebido sensorialmente” (*Ibid.*, p.13). Para eles as segmentações de saberes não se faziam necessárias, mas sim, a integração e construção destes saberes com o cotidiano, com o modo de vida por estarem relacionados com a formação integral da pessoa.

A música assim acontecia pela construção do conhecimento específico da área e sua integração ao conhecimento total ao mesmo tempo. Era entendida, deste modo, tanto pelo conceito de ‘metafísica da harmonia’(pensamento pitagórico) e seu desdobramento para ‘música conceitual’ (pensamento platônico) como de ‘música’, sons audíveis (pensamentos pitagóricos, platônicos e aristotélicos integrados à formação do caráter).

O entendimento sobre harmonia dava-se de forma diferente do que existe hoje. Esta palavra tinha por significado ‘ajustes’ e ‘junções’ e era aplicada a muitos temas quando se queria expressar a “união de coisas contrárias ou de elementos em conflito organizados como um todo”. De modo metafísico música relacionava-se à prática musical, à afinação dos instrumentos e representava “equilíbrio físico e mental” (*Ibid.*, p. 17). O aspecto metafísico da harmonia, ou seja, o entendimento da música de modo não audível vem como um contra ponto ao ambiente dualista manifestado na música entendida sensorialmente (música audível) presente nos aspectos éticos educativos.

Nesse sentido, a questão do poder dos sons e da música sobre o espírito era também bem divulgada. Os modos musicais gregos fundamentavam-se na crença de que “cada harmonia provoca no espírito um determinado movimento (...) cada modo musical grego estava associado a um *éthos* específico” (TOMÁS, 2005 p. 17), um modo particular de ser.

Assim, a Doutrina do *Ethos* aplicada à Música considerando a filosofia do *Éthos* (Música audível) divulgou o entendimento de que “a música não só pode

educar o espírito como também corrigir as más inclinações: a música imita uma determinada virtude e quando escutada elimina o vício ou inclinação que a antecedeu” (*Ibid.*, p. 18). O aspecto musical colocado em destaque para explicar esse acontecimento é o rítmico. Ritmo da dança, da métrica na poesia e melodia. Deste modo o alcance do poder da música “restringe-se ao fenômeno do sensível e o som permanece vinculado ao significado verbal e ao movimento, isto é, tem-se um resultado bem concreto” (*Ibid.*, p. 18). Tanto pela metafísica (a relevância está na escrita e na estrutura) como pelo sensível (a relevância esta na escuta) as influencias dos sons sobre as pessoas era real e a Música na Grécia era considerada de modo integral. Música e harmonia, aspecto sonoro e aspecto teórico.

Esses entendimentos são provenientes das escolas de: Pitágoras – música integrada às demais áreas de conhecimento, tocar, cantar ou falar envolvia também o contar, a matemática integrava as ações e relações dos indivíduos, música entendida como a ‘metafísica da harmonia’; Platão – música está diretamente associada ao aspecto ético educativo na formação da sociedade como um todo e vincula-se com o conceito de *techné*, assim, “é uma técnica, uma habilidade manual que requer destreza” (TOMÁS, 2005, p. 20), música conceitual “como algo puramente pensável e inteligível, constitui o fundamento teórico da concepção de música como filosofia” (*Ibid.*, 2005, p.23); e Aristóteles – este filósofo acrescenta à compreensão do campo musical o aspecto hedonista, “o prazer imediato proporcionado pela escuta e discute a partir disso, quais seriam os verdadeiros propósitos dos estudos musicais na educação como um todo” (*Ibid.*, 2005, p. 24)¹⁵; Aristóteles ao destacar esse aspecto também esclarece que “nenhuma discrepância em associar a música à diversão ou ao entretenimento, desde que não se perca de vista que esta associação é apenas um processo e não uma finalidade” (*Ibid.*, 2005, p.27). Como essas primeiras construções

¹⁵ Sobre as particularidades dos pensamentos de Pitágoras, Platão e Aristóteles ver Tomás (2005)

filosóficas apareceram nos estudos musicoterápicos será apresentado na sequência.

A terapêutica musical – dos legados ao princípio de ISO

A forma de sentir e usar a música buscando a integração do corpo e da mente segundo as facetas apresentadas nos escritos da Grécia antiga, comentadas nesse artigo, segue por caminhos mais extremos no decorrer da história. A música cantada com sons organizados em sequências descendentes que formavam os modos e suas intenções relaxantes ou estimulantes desenvolve-se também no campo instrumental. Música cantada e música instrumental desenvolvem-se paralelamente mantendo elos inseparáveis entre palavra e música.

Do final do século IV até o século XV (Idade Média) aproximadamente dez séculos se passaram. Tempos de muitos escritos sobre Música, que lhe permitiram ser considerada como disciplina separada das demais áreas.

Muitos livros foram escritos para ensinar a arte da música: tratados de harmonia, orquestração, as formas musicais e com isso as regras de como fazê-la. O ensino da música já não está inserido na formação do caráter; a experiência da escuta musical ganha força como forma de indução do sentimento e busca por controle das emoções, como se isso fosse possível; imperou a construção das normas para as composições, o desenvolvimento da escrita musical, a redução do ensinamento musical oral para o escrito e a formalização do canto nos ritos religiosos. Música e seu aspecto conceitual.

A Igreja considerava o cantar como uma forma de colocar o homem mais perto de Deus. O campo do 'sentir' e lograr abrir a porta de entrada da alma humana era o objetivo a ser alcançado através das músicas, a oração. Contudo,

não se admitia o prazer. O pensamento Aristotélico foi colocado de lado apesar de tudo:

Assim flutuo entre o perigo e o prazer e os salutareos efeitos que a experiência nos mostra. Portanto, sem proferir uma sentença irrevogável, inclino-me a aprovar o costume de cantar na igreja, para que, pelos deleites do ouvido, o espírito, demasiado fraco, se eleve até aos afetos de piedade. Quando, às vezes, a música me sensibiliza mais do que as letras que se cantam, confesso com dor que pequei. Neste caso, por castigo, preferiria não ouvir cantar. Eis em que estado me encontro (SANTO AGOSTINHO *apud* TOMÁS, 2005 p. 33).

Desse modo, uma maneira de entender o aspecto 'metafísico' da música, descrito pelos Gregos, acentuou-se neste período e Santo Agostinho apresentou-a como "a ciência do bem medir" (*Ibid.*, p.34).

Assim, do pensamento Grego original pouco se aplicou. O que temos hoje é o que foi passado por outros como Boécio (480 – 524) e Santo Agostinho (354 - 430). As ideologias da Idade Média permearam e, de certo modo, traduziram os escritos antigos. Os modos musicais Gregos eram entoados descendentemente, porém quando traduzidos para os modos eclesiásticos tornaram-se ascendentes; os nomes dados a determinada sequência de notas foram alterados. O que hoje é conhecido como dórico não tem as mesmas notas que o dórico dos gregos, por exemplo; a criação da notação musical permitiu o registro da estrutura das escalas, das entoações gregorianas e iniciou o legado da teoria musical com todas as transformações através dos séculos. A necessidade do ser humano de ter controle sobre o que está ao redor e o que está dentro dele próprio, suas emoções, levou, no campo da música a um significativo legado de tratados musicais, escritos de psicologia da música e filosofia da música.

Mais alguns séculos se passaram para que o campo da saúde fizesse uso da relação direta e aberta que os homens têm com a música, acrescida destas

construções filosóficas e teóricas, para ajudar no tratamento médico entendendo-a como uma terapêutica musical.

Os relatos antigos sobre o uso da música para apaziguar o espírito dos reis, bem como elevar o animo e a disposição das pessoas, estão na base do entendimento do que era chamada terapia musical. Esta terapêutica aplicava a audição e considerava os poderes da música entendendo-os por dois campos: estimulações e relaxamento. O ritmo é o primeiro elemento em destaque para justificar tal influencia.

Do final do século dezoito em diante aparecem descritas pesquisas realizadas em Hospitais voltados ao cuidado da mente.

Somente no final do século 18 é que alguns estudos sérios sobre os efeitos precisos da música sobre a mente humana foram feitos. Entre os primeiros investigadores estava o Dr. Brocklesby, que conduziu uma série de experimentos com uma criança de dois anos nascida de pais musicais, “ela estava num dia notável para júbilo e bom humor sobre escutar música energicamente arejada;(…). Mas como começaram o cromático e as tensões mais graves, aumentaram a melancolia e a tristeza na criança, retirados estes temperamentos então as tensões amenas foram tocadas. Assim como eu fui informado eles poderiam ter aumentado e dissipado o desgosto e alegria em termos desta mente infantil” (PODOLSKY, 1954, p 7-8).

Deste modo, o campo de entendimentos e aplicações da terapia da música até um pouco mais da metade do século XX voltaram-se ao atendimento à saúde da mente. Os efeitos fisiológicos e psicológicos da música, seus atributos sociais, educacionais e estéticos conferiram-lhe uma esfera completamente original para o uso da música em hospitais.

Os médicos protagonizaram a construção do campo de explicações da terapia da música. Defendiam que ela era um dos melhores remédios para a mente dos pacientes. Dr. Egbert Guernsey afirmou:

Se todos os hospitais e asilos introduzissem em seus quadros médicos um diretor musical, e se todos os médicos e músicos treinados compreendessem a natureza e ação da música, não se pode revelar o bem que se realizaria, as vidas que se iluminariam e os emaranhados de cérebros que restaurariam suas harmonias (*apud* PODOLSKY, 1954, p. 11).

O uso da terapêutica musical caminhou durante o final do século dezoito e até meados do século vinte por essa estrada de admiração, impossibilidade de negação das potencialidades curativas da música e sem comprovações concretas, mas com muita credibilidade. Investimentos foram feitos para os equipamentos no departamento de música e orquestras de músicos foram montadas em alguns hospitais.

Diante da aplicabilidade da música, o maior destaque dado ao pensamento grego advinha do caráter ético e formador do ser humano. A Dra. Ira M Altshuler foi pioneira na construção da musicoterapia, com o conceito do Princípio de ISO. Sua preocupação era defender as propriedades inerentes à música, já observadas e utilizadas pelos gregos antigos, como base para a construção da ação terapêutica da música. O terapeuta musical ao realizar seu trabalho deveria considerar o princípio básico de igualdade entre os tempos musicais e os tempos mentais. Assim, esta terapêutica teve maior repercussão entre os casos em que a comunicação verbal era debilitada.

A música era a forma de estabelecer o contato interpessoal. O meio de acesso à mente dava-se através do tálamo e hipotálamo que estão conectados com o cérebro central pelas fibras nervosas. Assim ao estimular o tálamo, estimula-se simultaneamente o cérebro central.

O aspecto prazeroso da música ganha destaque, pois “ajuda a aliviar as tensões emocionais e instintivas” (ALTSHULER, 1954, p.33). As aplicações da terapêutica musical realizavam-se diariamente a partir de sessões prescritas de “ritmos, melodias, harmonias, humor e associação de imagens” (*Ibid.*, p. 33). A música além das propriedades fisiológicas e psicológicas possui as propriedades

que nenhum outro agente ou meio têm. “Nela existe o estético e o espiritual e através do executor, o artístico” (*Ibid.*, p. 34). Por isso a aplicação da terapêutica musical deveria ser realizada por um músico habilidoso e talentoso. “A pureza da música é ainda mais essencial do que a pureza das drogas e dos produtos químicos” (*Ibid.*, p. 34). Com isso, o músico, no início do século XX ganhava mais uma possibilidade de trabalho: terapeuta musical e deveria ser treinado e estar aberto ao entendimento das prescrições musicais realizadas pelos psiquiatras.

O princípio harmonizador, do equilíbrio entre mente e corpo, pensamento e sentimento, música audível e não audível existente no pensamento dos antigos Gregos, de certo modo estavam preservados nas reflexões de Altshuler e o Princípio de ISO. É necessário respeitar o equilíbrio entre o tempo mental e o tempo musical. Esse equilíbrio entre a mente do paciente e a estrutura musical está diretamente associado com o ritmo, velocidade, e dinâmicas de intensidades. Contudo deve-se ter clareza que o foco das pesquisas estava na aplicabilidade da música para alcançar a mudança de comportamento, ter o ‘controle’ dos elementos musicais em ação. O aspecto integrador presente no conceito de *Mousikè* pouco se agregou. A filosofia do *Ethos* aplicada à Música prevaleceu.

MUSICOTERAPIA

Após essa caminhada do início do século XIX até a segunda metade do século XX já não se usa o termo ‘terapêutica musical’ e sim ‘musicoterapia’. Os primeiros princípios na construção da teoria da Musicoterapia foram descritos por Gaston (1968) como sendo:

1 – *O estabelecimento ou restabelecimento das relações interpessoais*: a justificativa para este princípio baseou-se na qualidade da música como instrumento para a inserção social. “A música dia a dia em quase todas as culturas, tem sido uma das atividades grupais que mais satisfação deu, não só

por sua atração sensorial única, mas porque era, e é, *comunicação não verbal*” (GASTON, 1968, p. 15 grifo do autor). Deste modo o trabalho da musicoterapia enfatiza a característica da música como (re)integradora em atividades sociais.

2 – *a obtenção da autoestima mediante a autorealização*: este segundo princípio está diretamente relacionado com o primeiro. Uma interação social se faz a partir da autoestima, pois, ela é “a confiança e a satisfação consigo mesmo” (*Ibid.*, p 17). As atividades musicais vêm ao encontro deste exercício de autorealização por ser uma ação compartilhada com o musicoterapeuta e demais integrantes de um grupo. Para tanto faz necessário certo grau de competência.

3 – *o emprego do poder singular do ritmo para dotar de energia e organizar*: este elemento musical, o ritmo permite colocar a energia em movimento ao mesmo tempo em que organiza. “Constitui o elemento mais potente e dinâmico da música (...) faz mover a engrenagem” (*Ibid.*, p 17). Na musicoterapia é possível induzir e modificar a conduta de modo suave, insistente e dinâmico em uma relação desprovida de temor, com confiança e satisfação em si mesmo.

A importância de se fundamentar o entendimento do fenômeno da experiência musical na prática clínica foi intensificada por Gaston. Ele denominou de ‘fundamentos da musicoterapia’:

(...) se quisermos apreender a música enquanto forma essencial do comportamento humano haveremos de assegurar as bases da musicoterapia. Esta disciplina para formar sua estrutura conceitual teórica necessita em grande medida de uma base tal, que esteja de acordo com os conceitos biológicos e psicológicos. (...) requer um conhecimento multidisciplinar (...) estreitamente vinculada às ciências da conduta e todas as disciplinas científicas (...) há de ser uma [teoria] que seja do comportamento, lógica e psicológica (GASTON, 1968, p.25).

Este pesquisador sugere um caminho a seguir para o enriquecimento e desenvolvimento da Musicoterapia: entender a Música para além do que os livros já haviam descrito (tratados de harmonia, melodia, história etc...). Assim

considerar que: *se quisermos apreender a música enquanto forma essencial do comportamento humano haveremos de assegurar as bases da musicoterapia* (GASTON, 1968.) era uma hipótese viável ao mesmo tempo em que se aproxima da totalidade inerente ao conceito de *Mousikè*. Um desdobramento destes fundamentos traçados está presente em construções teóricas subseqüentes descritas na musicoterapia criativa.

Musicoterapia criativa, musicalidade, music child e conduction child

O campo da Educação Especial também se interessou pelo trabalho terapêutico com a música. Clive Robbins e Paul Nordoff são pioneiros neste campo. Paul Nordoff era um pianista e concertista renomado em busca de um novo sentido para sua arte. Clive Robbins, um educador que buscava da mesma forma, um sentido para seu trabalho. Certa vez Clive convidou Paul para um concerto em uma Escola Especial e, depois deste momento, ambos encontraram no trabalho musical com crianças especiais um caminho para esse (re)significar suas vidas¹⁶. Eles seguiram no limite entre a educação e a terapêutica musical.

Construíram a abordagem conhecida como Musicoterapia Criativa ou, Nordoff & Robbins fundamentada no tripé: a filosofia da Música de Victor Zuckerkandl, o pensamento Humanista de Maslow e a antroposofia.

A visão de música por eles adotada busca compreendê-la como elemento de 'cura'. Eles preservam suas essências, seus mistérios e complexidade com bases no pensamento de Zuckerkandl sobre música. Por esse filósofo a música é vista de modo diferente do descrito na literatura da época. Ele defende que os quatro campos de estudo da Música na verdade não alcançam suas essências. A teoria da Música mostra como tocar e não o que é a Música; a acústica trata do

¹⁶ Relato de Clive Robbins em palestra proferida no Simpósio Brasileiro de Musicoterapia Rio de Janeiro 1997.

aspecto físico do som e não do aspecto musical e artístico; a psicologia da música estuda o que o homem sente com a música e não a música; a estética, delimitada na beleza, na valoração, no julgamento do gosto e na emoção do prazer ou da dor tratam de temas não inerentes aos sons e à experiência musical.

A forma de visão deste filósofo coloca a música como sons inseridos em sistemas existentes “no mundo exterior (fora da interioridade humana). Poderá ser criada pelo ser humano e conter os mais diversos conteúdos psicológicos ou estéticos, mas a música é um fato exterior” (QUEIROZ, 2003, p. 51). Não é uma forma de expressão de sentimentos.

O significado especial das notas musicais repousa sobre isto,(...)o elemento que incorpora aquela interpenetração entre homem e mundo. O conteúdo da música é mágico, sua forma é mítica. A música assume o comando e põe em ordem o velho dentro do novo; não imagina o passado, não olha para trás, não é uma reconstrução, mas antes e mais que tudo, uma construção: o passado se torna símbolo e desta forma continua a ser uma força viva no presente e naquilo que está por vir (ZUCKERKANDL, 1976, p.75).

Esta visão, bastante distinta do comumente conhecido, ao mesmo tempo em que separa a música do homem a integra a sistemas. E o ser humano se constitui em sistemas culturais e sociais. Pode-se dizer que o caráter transdisciplinar existente nas ações dos antigos gregos quanto à música é retomado. Ao trazer a separação traz também mais delimitações e solidifica as ligações entre música e homem. A música pertence ao mundo externo, mas existe pelo exercício da musicalidade humana.

Música para Zuckerkandl (1973) é a arte dos sons; é uma janela aberta no mundo dos objetos que se acercam de nós, uma janela por meio da qual podemos olhar *fora desde o nosso mundo*. Os sons musicais inseridos em um sistema tornam-se ativos no sistema e apresentam-se como “forças dinâmicas”. A natureza da música está nessas forças dinâmicas.

Musicalidade, segundo Zuckerkandl (1973), é uma capacidade humana inata, é constitutiva de sua humanidade. Assim, todos os seres humanos são musicais e desenvolver essa capacidade é desenvolver sua humanidade. Musicalidade não é apenas uma qualidade do que é musical. É uma forma de percepção e cognição e permite ao homem estar no fluxo contínuo do que está ao seu redor.

Com este pensamento, o trabalho da música / musicoterapia com crianças especiais, oportunizou a construção dos conceitos de: *music child* e *condiction child*. O primeiro “denota uma organização da capacidade receptiva, expressiva e cognitiva da criança que pode tornar-se fundamental na organização da personalidade”. Existe uma *music child* em cada pessoa, que é parte do seu *self* e ao responder “à experiência musical, encontra significado e interesse” (NORDOFF & ROBBINS, 1977, p.1). *Conduction child* refere-se à criança, seus desajustes ou inabilidades, ou seja, “a criança como ela se tornou, através dos anos que ela tem vivido com a deficiência neurológica ou fisiológica, com alguma forma de condição deficiente.” A personalidade da criança se desenvolve em resposta às experiências de vida que ela pode assimilar. Muitas vezes este desenvolvimento é limitado e incompleto, pois o potencial da criança para seu desenvolvimento não foi liberado (*Ibid.*, p.1).

Ao refletir, de modo comparativo a visão construída no ambiente do cuidado à educação especial e o relatado anteriormente no campo da saúde, é possível perceber que a busca pelo entendimento do que é inerente à música como elemento de transformação humana se mantém. A construção de Altshuler (1954) e também os primeiros princípios descritos por Gaston (1968) demonstram essa coerência. A Musicoterapia Criativa, contudo relaciona-se com a música por caminhos mais estreitos e parecem seguir por sentidos diferentes na relação homem/música. Altshuler defende a aplicabilidade estabelecendo que se busque uma igualdade entre um tempo musical e um

tempo mental. Zuckerkandl integra homem à música assim, não trabalha com aplicabilidade, mas com a expansão da musicalidade, da ampliação da *condition child*. A Musicoterapia criativa não opera o humano por interioridade e exterioridade, mas sim, no aqui e agora, no estar 'na música'. Musicalidade e humanidade seguem integradas.

Do princípio de ISO ao modelo Benenzon e seus conceitos de identidade sonora e objeto intermediário

O modelo Benenzon de Musicoterapia originou-se na década de 1980. Dr. Benenzon, como médico psiquiatra, dedicou-se a adaptação do Princípio de ISO descrito por Ira Altshuler (1954) à sua forma de entender a musicoterapia. Assim, suas ideias agregaram os aspectos culturais e priorizaram o caráter dinâmico deste princípio. Ao fazer essa releitura e incluir a cultura o autor apresenta o conceito de Princípio de Iso como sendo “um fenômeno de som e movimento interno que resume nossos arquétipos sonoros, nossas vivências sonoras gestacionais e nossas vivências sonoras do nascimento e infantis até nossos dias” (BENZON, 1987, p.183). Para ele, permanecer nos estudos neurológicos descritos por Altshuler representava algo “demasiadamente intelectual e rígido, medido em parâmetros de intensidade, timbre, altura, etc” (*Ibid.*, p. 184). Da origem Grega do termo 'iso' – igualdade como ressonância e interação passa ao conceito de identidade sonora. Por esse foco sonoro cultural distancia-se dos elementos inerentes à música. Ao considerar um caráter dinâmico também prioriza o aspecto da relação terapêutica como ambiente para se entender e explicar o funcionamento da Musicoterapia.

Segundo ele “é por isso que no contexto terapêutico o verdadeiro canal [de comunicação] fica amplamente aberto quando se consegue a coincidência do

descobrimos do ISO do paciente com a compreensão do ISO do terapeuta” (*Ibid.*, p. 184).

Nesta abordagem pouco se escreve sobre a música em si, mas sim como ela é usada. As leituras do fenômeno da experiência musical priorizam a relação terapeuta / paciente e o entendimento da funcionalidade das diversas formas de comunicação não verbal. Os sons, os instrumentos e as músicas colaboram no processo psicoterapêutico e são entendidos como objetos intermediários.

Musicoterapia interativa e musicologia

A Musicoterapia no Brasil começou por incentivos do Dr Benenzon. Alguns cursos de Musicoterapia didática e seus livros fundamentaram as primeiras formações. Os trabalhos teóricos de Leinig (1977) e Barcellos (1992) apresentam essa caminhada. Barcellos, contudo, traz uma

ampliação do Princípio de ISO, que junta Altshuler e Benenzon, isto é, que se utilize algo igual a qualquer uma das identidades sonoras (a qualquer uma delas) para se chegar ao paciente (que é o Princípio de ISO). O que Altshuler propõe é que se utilize algo igual ao estado mental do paciente que, para mim, corresponde à identidade sonora complementar de Benenzon (BARCELLOS, 2010)¹⁷.

Nas tênues linhas entre Altshuler, Benenzon e seus escritos, a autora esclarece que: “entendemos como identidade sonoro-musical de um indivíduo, o que Benenzon chama de ‘ISO Gestáltico” (BARCELLOS, 1992, p. 38).

Ao considerar Musicoterapia e Cultura a autora traça um paralelo entre as ideias filosóficas de Heidegger e a teoria de Benenzon, concluindo que: “ao que Heidegger chama de ‘penetrar no ser a partir de seu mundo’ (...) acrescentaríamos, ‘penetrar no ser a partir de seu mundo sonoro” (*Ibid.*, 1992, p 39). Com essas reflexões defende a importância de se conhecer a cultura musical

¹⁷ Trecho retirado de mensagem via email datada de 08/04/2010

do paciente, pois, esta contempla, retornando a Heidegger, “seu modo-de-ser-no-mundo”. Os elementos que formam essa música específica são fundamentais.

Para o entendimento da experiência musical e dos elementos musicais, seus escritos destacam a colaboração da Musicologia. O foco trazido por essa pesquisadora diz respeito ao campo de entendimentos da ‘significação’ em música e na musicoterapia.

O olhar de Barcellos em sua trajetória foca nos estudos da estrutura musical sem se desprender dos aspectos da relação terapêutica. Ao escrever sobre sua prática clínica organiza a “Musicoterapia Inter-Ativa” onde, o “terapeuta atua ou interage musicalmente com o paciente (BARCELLOS, 2004, p. 39). Os elementos da cultura musical do terapeuta também estão presentes nesses processos inter-ativos. Paciente e terapeuta “‘comprometidos’ no processo de ‘fazer música’, o que mais facilmente nos leva a uma ‘interação’” (*Ibid.*, p. 40). Música para a autora se dá no tempo e permite a simultaneidade de ação; pode *traduzir* o interior da pessoa que toca e é *através* da música que se pode chegar ao seu mundo interno.

Trabalha com a técnica da improvisação e, em especial, com ‘Improvisação musical livre. No fazer musical compartilhado no *setting* muito da cultura dos participantes se faz presente. Também “na medida em que eu compartilho o meu momento de ‘fazer música’ com o ‘outro’, que eu tenho condições de ‘interagir’ com o ‘outro’, eu sou trazido ‘para fora de mim mesmo’ para a realidade” (BARCELLOS, 2004, p. 41-42). Um re significar do terapêutico musical.

Para compreender esse fazer específico, Barcellos (1999, 2007) desenvolve o conceito de análise musicoterápica e considera importante a função dos elementos da música como parte do processo de compreensão da experiência musical compartilhada entre musicoterapeuta e cliente.

A construção do sentido da experiência musical na clínica não se faz de forma direta, baseando-se nos efeitos dos sons sobre o corpo. O pensamento de

Barcellos faz uso de outros elementos de estudo da música nessa busca. Seu conceito de análise musicoterápica começa a ser construído em 1982, e se desenvolve através de seus escritos, em 1999 quando adapta para a Musicoterapia o Modelo Tripartido Molino/Nattiez (dissertação de mestrado), 2004 'Musicoterapia Alguns Escritos'; 2007 Analise Musicoterápica; 2009 'Música e Metáfora na Musicoterapia' (tese de doutorado). O conceito de análise musicoterápica parte do princípio que este processo compõe-se “além da análise musical do material musical veiculado pelo paciente, dos processos de produção – aqui compreendidas as histórias do paciente -, a sua movimentação em relação à música e ao *setting* e os processos de recepção, ou seja, a escuta daquilo que o paciente traz ou faz” (BARCELLOS, 2007, p. 3). Numa integração desses elementos.

Com isso, enfatiza a contribuição da Musicologia para a Musicoterapia com a utilização do 'Modelo Tripartido de Molino' que contempla os processos de produção, a obra e os processos de escuta. Em sua aplicação na musicoterapia a autora esclarece: os processos de produção envolvem o fazer musical do paciente, seu contexto cultural; a obra em si é a experiência vivida; os processos de recepção focalizam na escuta do musicoterapeuta e com essa a construção dos sentidos.

A integração desses três elementos favorece a busca por resposta a uma inquietação de Henk Smeijsters, citado por Barcellos: “Deve haver algo que nos diga ao mesmo tempo sobre a música e sobre a pessoa”. Para esse autor “qualquer que seja o nosso entendimento do papel da música em musicoterapia, este não pode ser descrito por meio da análise musical exclusivamente (...) análise musical e paciente [devem] estar ligados pelo que o autor chama de 'sentido psicológico'” (*apud* BARCELLOS, 2007, p. 3). A Música e o ser humano no fazer musical são partes que se entrelaçam caminhos que se cruzam e constroem pontos de intersecção.

Com este pensar, a autora sugere a atribuição de sentidos na experiência musical no *setting* segundo um ponto de vista de Bakhtine o reflete na musicoterapia. Sentido assim:

não é reiterável; está em processo de permanente construção; é inacabado; reconstruído a cada situação; deixa um vestígio, num determinado contexto; o sentido é o lugar da invenção. A cada situação criamos novos sentidos; o receptor produz sentido **construindo** sentido pela interpretação: **hermenêutica**; cria um novo sentido e **a fala é uma atividade geradora de sentido. A música PODE ser uma atividade geradora de sentido** (BARCELLOS, 2007, p. 6).

Qual o entendimento de música utilizado por Barcellos na construção dos sentidos da experiência musical? Ao se reportar à Musicologia e ao Modelo Tripartido de Molino e Nattiez traz o conceito de música defendido por Molino, “não há *uma* música, mas sim *músicas*, não *a* música, mas sim *fato musical*” (*apud* BARCELLOS, 2007, p. 8). Segundo Molino ainda:

O fenômeno musical, tal como o fenômeno lingüístico ou fenômeno religioso, não pode ser corretamente definido ou descrito sem que se tenha em conta seu triplo modo de existência: como objeto arbitrariamente isolado, como objeto produzido e como objeto percebido (*apud* BARCELLOS, 2007, p. 8).

A autora em suas pesquisas sobre a prática clínica defende o entendimento da música e seus elementos na construção da compreensão da experiência musical no *setting* e, por conseguinte a construção da análise musicoterápica e do processo terapêutico. Música é “utilizada como um elemento terapêutico” (BARCELLOS, 2004, p.102) e a análise busca respostas de “como podemos ter uma maior compreensão da música que o paciente cria ou recria? Ou, como podemos através da música ter uma compreensão melhor do paciente?” (*Ibid.*, p.107). Juntamente com a consideração de Molino sobre *fato musical*, música compreende-se como um objeto arbitrariamente isolado,

produzido e percebido. Os entendimentos assim, se fazem na intersecção entre música, ser humano, cultura e aspectos psicológicos.

Ao musicoterapeuta cabe a compreensão da experiência musical como campos de entendimento da intervenção musical terapêutica. Para isso é importante a realização da análise ou leitura musicoterapêutica. Por esse processo analítico ele constrói uma “compreensão maior do paciente através do musical que ele expressa e como expressa” com “a análise musical que é feita articulando os aspectos musicais produzidos pelo paciente à sua história de vida, à sua história clínica e/ou, ainda, ao seu momento” (BARCELLOS, 2004, p. 108).

Música é um objeto com diversificadas utilizações para facilitar as relações terapêuticas e também continua a ter um “papel importante no desenvolvimento do processo depois de estabelecida essa relação” (*Ibid.*, p. 103). Deste modo o sentido constitui-se com a rerepresentação da relação homem/música. Pode-se pensar que a expressão musical do paciente traduz sua interioridade e é através da identidade sonora do paciente que se torna possível alcançá-lo.

Esta pesquisadora no início de seus trabalhos dialogou com as ideias do Prof^o Benenzon e seus princípios musicoterapêuticos. Com isso, defendeu também a importância da cultura e da identidade sonora do paciente, mas os caminhos que escolheu para suas pesquisas trouxeram o campo da música, mais especificamente da Musicologia, para instrumentalizar o musicoterapeuta na compreensão de seu trabalho.

O Dr. Gaston (1968) sugeriu que o conhecimento da música como forma de comportamento humano pudesse ser interessante para a construção da teoria da Musicoterapia; Barcellos (2004; 2007) mantém-se na direção da Música e a tem como um objeto, um canal de expressão de conteúdos internos. Ela não busca conhecer a música pelos comportamentos humanos, mas, escutar os comportamentos humanos ‘narrados’ no fazer musical. A inquietação de Gaston e as construções de Barcellos são possibilidades no campo da musicoterapia.

MÚSICA EM MUSICOTERAPIA NA ATUALIDADE

A Musicoterapia fortifica-se como a integração *entre* Arte, Saúde e Ciência e embasa-se em reflexões sobre ser essa Disciplina um campo híbrido e/ou transdisciplinar (CHAGAS, 2008; CRAVEIRO DE SÁ e LABOISSIERE ET all, 2003; PIAZZETTA, 2007). Aproximando este pensamento complexo da atualidade com a forma integrada de compreender a música na cultura grega, áreas tidas como opostas dialogam: Ciência e Arte, objetividade e subjetividade, música conceitual (metafísica da harmonia) e música (a escuta e o sensível). Um repensar a música faz-se necessário e a filosofia de Deleuze & Gattari também ocupa um lugar com contribuições significativas.

Música: um terreno aberto e flexível

Coelho (2001, 2002) reflete sobre a escuta musicoterápica e Craveiro de Sá & Laboissiere Et all (2003) busca uma musicoterapia musical. Ambas fundamentam seus estudos no pensamento filosófico de Deleuze & Guattari.

A escuta do musicoterapeuta se faz no diálogo entre uma escuta musical e clínica e entre o audível e inaudível, “a escuta musicoterápica se compõe no alicerce do pensamento e na habilidade de movimentar-se por espaços audíveis e inaudíveis” (COELHO, 2001, p. 20). Os sentidos e significados que a música pode ter nos trabalhos terapêuticos estão na base das ações interativas entre musicoterapeuta e cliente, são ações emergentes em um espaço “aberto e flexível” (CRAVEIRO DE SÁ & LABOISSIERE ET all, 2003).

Uma releitura filosófica das funções e contribuições da música propõe que esta (a música) se faz no ato da escuta e “não pode ser concebida como um território delimitado *a priori*, uma vez que este território se define no próprio ato da

escuta” (FERRAZ, 1998, p.34). A compreensão do trabalho terapêutico amplia-se em possibilidades, à medida que se amplia a visão do que seja música.

Música... forças sonoras que nos conduzem à formação de imagens, à visualização de cores, cenas, formas, texturas, etc. Música que narra, que descreve, que disserta. Música que nos faz percorrer o tempo numa velocidade inconcebível... música que nos conduz a um estado de pura virtualidade... que nos transporta a outros lugares, a outros tempos... música que nos conduz a outros estados de humor e de consciência... Música que, muitas vezes, organiza e, outras tantas, desorganiza... Música que em alguns momentos, nos equilibra e, em outros, nos causa reação totalmente contrária... música-corporalidade; música-tempo...música-multiplicidades (CRAVEIRO DE SÁ & LABOISSIERE ET all, 2003, p.6).

Esta autora, em sua busca, define os espaços e as relações entre música e musicoterapia. Ao considerar suas particularidades, a teoria da Música não é a mesma da Musicoterapia e ambas formam um bloco, não sendo *uma ferramenta para a outra*. A escuta musical não é a mesma da escuta musicoterápica, suas razões e finalidades são distintas. São domínios diferentes *que se cruzam, se interconectam*. Nessa integração, tanto a música quanto a musicoterapia sofrem interferências uma da outra, quando inseridas no *setting*:

a música, neste contexto, encontra-se num território aberto e flexível, num espaço “entre” a significação e o sentido, num espaço que muito favorece a formação de blocos, um espaço de vibrações e ressonâncias, um espaço gerador de devires. Isto, devido, principalmente, a suas características de flexibilidade, de instabilidade e falibilidade – nem sempre significando ou comunicando algo; podendo (ou não) agregar sentidos; despertando (ou não) emoções, sentimentos, idéias etc (CRAVEIRO DE SÁ & LABOISSIERE ET all, 2003, p.5).

Craveiro de Sá e Laboissiere (2003) trabalham com as possibilidades, com os devires, com as forças transversais colocadas em ação; com o audível tornado inaudível e o inaudível tornado audível nas experiências musicais musicoterapêuticas. Enquanto forças em ação, cabe ao profissional

musicoterapeuta “não mais ter acesso ao psiquismo do indivíduo somente via linguagem verbal, mas sim, através da Música, em que o ‘sentido’ nos leva à superfície, a um terreno movediço, sem fronteiras” (CRAVEIRO DE SÁ & LABOISSIERE ET all, 2003, p. 5-6), colocando ambos, musicoterapeuta e cliente, em uma ação musical, corporal, sonora e verbal, todas elas compartilhadas.

A função da música, nessa dimensão, difere de ser um objeto, uma ferramenta de linguagem interna traduzida no verbal. Como terreno, delimita, territorializa e desterritorializa e, de modo flexível, acolhe o ‘sentido’ sem pré-concepções por estar no aqui e agora. Permite a dinâmica do acontecer, do ritornelo, a liberdade do encontrar e ser o que é possível. A música não é uma ferramenta, mas um meio para a compreensão de si e do outro em uma relação recursiva e consensual entre musicoterapeuta e cliente.

Nesse tempo de re-leituras da música pela musicoterapia, outro conceito revê a relação homem / música: *musicing* a coloca como uma ação humana. Música, ao mesmo tempo, é um produto (fora do ser humano) e uma produção humana (dentro do ser humano).

Musicalidade em ação: musicing

Tanto a definição quanto o entendimento que o musicoterapeuta tenha sobre a música vão nortear sua ação na musicoterapia e este trabalho traz algumas compreensões já descritas. Como já mencionado as reflexões deste artigo trazem as ideias sobre música da Grécia antiga e sua visão totalitária e, pode-se dizer integrada e transdisciplinar, do conhecimento humano. Chega-se, no final, ao entendimento de música como uma ação humana intencional: *musicing*. Com essa palavra, Música deixa de ser um substantivo e passa a ser um verbo

Para o educador musical David Elliott (1995), *Musicing* “denota a importância de perceber música como modo de vida, atividade humana e não simplesmente como um artefato cultural ou objeto”. O antropólogo Christopher Small (1998) define *musicking*: “é envolver-se com uma *performance* musical de qualquer jeito que se pode, ou tocando (recitais), escutando, ensaiando ou praticando, compondo ou dançando” (*apud* ANSDELL & PAVLICEVIC, 2004, p.70).

O cientista cognitivo e músico de *jazz* Willian Benzon (2001) sugere que “cérebro e música têm se desenvolvido juntos, e *musicking* prossegue na função da música como existência da espécie humana: o molde no qual as novas formas sociais de existir emergem” (*apud* ANSDELL & PAVLICEVIC, 2004, p.69).

Os musicoterapeutas Ansdell e Plavicevic sugerem que na musicoterapia os termos *musicing* e *musicking* sejam entendidos como ‘musicalidade em ação’. Assim considerando as dimensões de cada termo o primeiro: “uma forma de conhecimento musical que nos ajuda a desenvolver a nós mesmos e a nossa sociedade (...) fazer música é inerentemente valioso (...) para você mesmo fazer, significando ‘um benefício para o *self*’” (ELLIOTT *apud* ANSDELL & PAVLICEVIC, 2004, p.71); e o segundo:

é sobre a criação e *performance* de relacionamentos — entre pessoas e coisas dentro de contextos, (...) *musicking* permite a nós explorar, afirmar e celebrar nossa diversidade de relações humanas reais e simbólicas(...) *musicking* é, assim, um tipo de situação ritualística, decretando um relacionamento ideal, o qual, então, dá início à fundação da comunidade”(SMALL *apud* ANSDELL & PAVLICEVIC, 2004, p.71).

Ambas as visões se distinguem não apenas pela escrita *musicing* e *musicking*, mas também pelo enfoque. O primeiro foca na atividade humana no encontro do homem com ele mesmo inserido em uma cultura. O segundo parte do

geral, a cultura que se forma e é formada pelo humano. Campo de simbolismos de interação social.

Ao chegar a essa re-significação da Música em destaque na bibliografia da Musicoterapia o pensamento de Gaston (1968) vem à tona. Musicalidade em ação com base em *musicizing/musicking* parece ser um caminho para se compreender a música *como uma forma essencial de comportamento humano*.

Esses pensamentos sobre Música em Musicoterapia estão diretamente ligados aos escritos de pesquisadores formados na Musicoterapia Criativa e embasam as construções teóricas da Musicoterapia Musico Centrada, descrita por Aigen (2005); a Musicoterapia Centrada na Cultura, descrita por Stige (2002); a Musicoterapia Estética, descrita por Lee (2004); a Musicoterapia Comunitária, descrita por Ansdell & Plavicevic (2004).

Estes musicoterapeutas, ao considerarem a música como uma ação, esse fazer musical no trabalho clínico constitui o modo de ser de cada pessoa. Os aspectos ontológicos da música voltam a cena, não da mesma forma que eram considerados pelo pensamento grego, mas mantendo em comum a integração do fazer com o existir em um universo maior.

A forma de entender a música proposta no Mousikè: teoria e sensibilidade inseridas na formação do caráter do homem e assim da sociedade podem ser percebidas agora no trabalho clínico. A metafísica da harmonia ou música conceitual parece importante para o entendimento atual sobre o funcionamento da mente. O caráter sensível da música envolve o ouvinte em seu espírito. Assim, não apenas os sentimentos mobilizados na experiência com a música que importam, mas também os processos de pensamento envolvidos nesse processo. Corpo e espírito, cérebro e mente é um sistema e não existe em separado. As experiências musicais na musicoterapia revelam esse funcionamento relacional do ser humano como uma engrenagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs apresentar uma reflexão sobre música *em* musicoterapia numa trajetória de aproximadamente meio século, com destaque para os aportes filosóficos descritos. Um encontro com formas de ver e falar da música: como algo ou objeto que pode ser usado para produzir mudanças de comportamento; como um fato que traduz a interioridade do cliente; como um meio, um território aberto e flexível para o emergir de sentidos e significados; como o lugar onde as transformações acontecem, pois música é uma ação e estar na música é estar em processo de auto conhecimento. Um trabalho extenso que certamente não pretende esgotar esta temática que, por natureza, é aberta.

Desse modo, ao abordar sobre o Princípio de ISO de Altshuler; a Musicoterapia Criativa, Musicalidade, *Music Child* e *Conduction Child*, suas bases na Filosofia da Música de Zuckerrandl e *musicizing/musicking* laços fortes na relação homem e a música estão presentes e destacam a necessidade da musicoterapia conhecer e integrar-se cada vez mais à Música não como um objeto, mas como inerente e constitutiva do homem.

Paralelo a esses pensamentos as ideias de Identidade Sonora de Benenzon desenvolvem-se a partir de Altshuler, contudo a música é um objeto à disposição. Sendo assim os efeitos psicofisiológicos sobre o homem são o objeto de estudo e a música está em função da relação terapêutica.

Com a Musicoterapia interativa, Barcellos defende um lugar para a Musicologia auxiliando na análise musicoterápica. Música pode ser entendida assim, como um fato social, um *fato musical*. Também existe Música como um terreno aberto e flexível que *se faz na escuta*, segundo a filosofia de Deleuze & Gattari que fundamentam as reflexões sobre a escuta musicoterápica de Coelho e as reflexões de Craveiro de Sá sobre a transversalidade da música e da Musicoterapia. Aqui, percebe-se que a música, tida como um meio através do

qual o terapeuta acessa a interioridade do cliente/paciente, precisa ser conhecida, estudada, pois é um meio de trabalho.

As concepções de Musicoterapia do século XXI, que têm por base considerar a Música como ‘musicalidade em ação’, mantêm vínculos mais estreitos com os primeiros princípios e fundamentos trazidos por Gaston: *se quisermos apreender a música enquanto forma essencial do comportamento humano haveremos de assegurar as bases da musicoterapia.*

Os escritos da filosofia grega inspiraram essa caminhada uma vez que no conceito Grego *Mousikè* a música era parte do conhecimento. Para conhecê-la fazia-se necessário apreciar a integração entre as áreas de conhecimentos. Passados todos esses anos o entendimento da Musicoterapia conduz ao *Musicing/Musicking* e com ele essa forma integrada e totalitária de entender música e homem. Não quer dizer que *mousikè* e *musicing/musicking* sejam sinônimos, percebe-se, contudo, que atravessados séculos de especialização dos conhecimentos com música sendo uma disciplina, entendê-la em sua totalidade requer a integração com o contexto. Precisa-se retornar ao homem, o seu criador. Aqui produto e produtor estão intimamente ligados ao ponto de não se poder entender um sem o outro.

A musicoterapia, como área de investigação da relação homem/música/saúde, quanto mais próxima da música estiver, mais enriquecida estará. Para tanto, entender os princípios filosóficos inerentes a “como” se define Música é fundamental na construção da Música em Musicoterapia que se mostra pela Filosofia.

REFERÊNCIAS

AIGEN, Kenneth. *Music-Centered Music Therapy*. USA: Barcelona Publishers, 2005.

ALTSHULER, Ira. The past present and future of Musical Therapy. In. *Music Therapy*. PODOLSKY, Edward (ed.), New York: Philosophical Library, 1954.

ANSDELL, Gary. Rethinking music and community: theoretical perspectives in support of Community Music Therapy. IN PAVLICEVIC M. & ANSDELL, G. *Community Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2004. p. 65-90.

BARCELLOS, Lia Rejane. *Cadernos de Musicoterapia nº 1*. Rio de Janeiro: Enelivros. 1992

_____. *A importância da Análise do tecido musical para a Musicoterapia*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Musicologia, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.

_____. *Análise musicoterápica. Da recepção à produção musical do paciente “um caminho para a compreensão de sua história”*. Apostila de curso, estação EKI. São Paulo: 2007.

_____. *Musicoterapia alguns escritos*. Rio de Janeiro: Enelivros 2004.

_____. *Música e Metáfora em Musicoterapia*. Tese de Doutorado apresentado ao programa de Pós-Graduação da UNIRIO, 2009

BENENZON, Rolando. *O autismo, a família, a instituição e a musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1987.

CHAGAS, Marly e PEDRO, Rosa. *Musicoterapia: desafios entre as Modernidade e a Contemporaneidade (como sofrem os híbridos e como e divertem)*. Rio de Janeiro: MauadX: Bapera, 2008.

COELHO, Lilian. *Escutas em Musicoterapia: a escuta como espaço de relações*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC-SP. São Paulo: 2002.

_____, Marcas de Escutas no Ambiente Acadêmico. In: ANAIS DO II FÓRUM APULISTA DE MUSICOTERAPIA, São Paulo: 2001, p19-27.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara. *A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia*. Goiânia: Editora UFG, 2003.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara e LABOISSIÈRE, Marília, ET all. A contextualização da música como arte e como terapia. In: ANAIS DO XIV CONGRESSO DA ANPPOM, Porto Alegre: 2003.

FERRAZ, Sílvio. *Musica e repetição a diferença na composição contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1998.

GASTON, Thayer. *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós, 1968.

GUBERNIKOFF, Carol. *Música, Matemática História e Filosofia*. Disponível em http://www.polemica.uerj.br/pol23/cimagem/p23_carole.htm

LEE, Colin Andrew. *The Architecture of Aesthetic Music Therapy*. USA: Barcelona Publishers, 2003

LEINIG Clotilde. E. *Tratado de Musicoterapia*. São Paulo: 1977.

NORDOFF, Paul. & ROBBINS, Clive. *Creative Music Therapy*. New York, NY: John Day, 1977.

OLENISKI, Roger. *História da Ciência*. Disponível em <http://oleniski.blogspot.com/search/label/históriadaciência> postado em 17 de junho de 2009 e acessado em 06 de agosto de 2009.

PIAZZETTA, Clara Márcia. *Musicalidade Clínica em Musicoterapia: um estudo transdisciplinar sobre o musicoterapeuta como um ser 'musical-clínico'*. Dissertação de Mestrado, UFG –GO, Goiânia: 2006.

_____. A construção de uma teoria geral para musicoterapia, é possível? Reflexões a partir da teoria da complexidade. ANAIS da SEMANA DE MUSICOTERAPIA DA FAP, Curitiba: 2007

PODOLSKY, Edward (ed.). *Music Therapy*. New York: Philosopenical Library, 1954.

QUEIROZ, Gregório. *Aspectos da Musicalidade e da Música de Paul Nordoff e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica*. São Paulo: Apontamentos, 2003.

STIGE, Brynjulf. *Culture-Centered Music Therapy*. Phoenixville: Barcelona Publishers, 2002.

TOMÁS, Lia. *Música e filosofia: estética musical*. São Paulo: Conexões musicais, Irmãos Vitale, 2005.

ZUCKERKANDL, Victor. *Sound and Symbol: Music and the external Word*. Princeton, NJ:Princeton University Press, 1976.

_____ *Man the musician. Sound and Symbol volume 2* Princeton, NJ:Princeton University Press, 1973

**COMPOSIÇÃO MUSICAL E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UM ESTUDO
SOBRE NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO E O APRENDIZADO
MUSICAL**

Bernardo Grassi¹⁸

Felipe Afonso dos Anjos¹⁹

RESUMO

A maneira como *experts* resolvem suas tarefas tem levado muitos psicólogos a considerar a capacidade para a resolução de problemas (RP) como uma habilidade essencial ao desenvolvimento profissional. Mesmo assim, ainda tentamos determinar até que ponto isso pode contribuir para desenvolver a habilidade musical. Esse artigo revisa alguns dos principais tópicos sobre o tema e apresenta dados de uma pesquisa realizada com o objetivo de investigar o ensino da música a partir de atividades de RP baseadas na composição musical.

Palavras chave: resolução de problemas, composição musical, expertise, estudo deliberado, criatividade

¹⁸ Mestre em Música pela UFPR, e professor da Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: bernograssi.fap@gmail.com

¹⁹ Graduado em Educação Musical (UFPR). E-mail: afonso_felipe@hotmail.com

MUSIC COMPOSITION AND PROBLEM SOLVING: A STUDY OF NEW
STRATEGIES FOR THE TEACHING AND LEARNING OF MUSIC
ABSTRACT

The way experts use to solve tasks has led many psychologists to consider problem-solving ability as an essential skill for professional development. Even so, we're still trying to define in what extent this could contribute to develop musical ability. This paper examines some of the main topics on the theme and presents data from a research made with the objective of investigating the teaching of music based on problem-solving and music composition activities

Keywords: problem-solving, music composition, expertise, deliberate practice , creativity

Recentemente, países como os Estados Unidos e a Inglaterra incluíram a composição musical como matéria obrigatória em seus currículos musicais (WEBSTER, 2002). Por consequência, muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar o processo criativo e a encontrar os caminhos mais promissores para “estimular” a criatividade no ensino da música (KOUTSOUPIDOU, 2006).

Apesar disso, é comum que professores de música – especialmente os principiantes – sintam-se inseguros sobre a estruturação de atividades em suas aulas (JEANNERET e CANTWELL, 2002). Uma das maiores discussões que surgem nesse sentido é, justamente, em que proporção os professores devem abdicar do ensino do conteúdo tradicional da matéria para promover exercícios que dêem maior “liberdade” para seus alunos (WIGGINS, 1999).

Dados promissores têm surgido dos resultados de estudos que abordam a composição musical como uma forma de resolução de problemas (RP). A partir

desse ponto de vista é possível representar algumas das estratégias que os compositores empregam em sua atividade, de forma que o professor pode extrair informações sobre o funcionamento do processo criativo e utilizá-las no planejamento de suas aulas (GRASSI, 2008; WEBSTER, 2002). Entretanto, essa pesquisa ainda é recente e, dentre as variáveis que podem compor um estudo sobre a RP, praticamente inexistente um trabalho que se dedique exclusivamente à investigação da aplicação dessas estratégias em contextos de aprendizagem musical.

O objetivo desse artigo é introduzir o leitor à literatura em RP e demonstrar os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida com o propósito de investigar a aplicação de atividades de RP ligadas à composição musical em contextos de aprendizagem musical onde o objetivo inicial é focado apenas na performance. A primeira parte do artigo apresenta algumas das características envolvidas no estudo da performance musical e os principais desafios enfrentados no desenvolvimento da expertise dentro desse domínio. Em seguida, serão descritas algumas características importantes para a compreensão da RP em si, assim como sua aplicação em atividades específicas da composição musical. A terceira parte descreve um estudo piloto que foi delineado com o objetivo de testar a aplicação de estratégias de RP oriundas da composição musical com fins específicos de estudo aplicado à performance musical. Finalmente, o estudo é concluído e são apresentados os dados e impressões obtidas até o estágio atual da pesquisa.

Expertise

O desenvolvimento da expertise na performance musical tem sido um dos principais objetivos de intérpretes ligados às mais diversas tradições musicais. O *expert* é caracterizado pela extrema habilidade que apresenta no desempenho de

tarefas dentro de seu domínio e tem uma grande capacidade para organizar e utilizar conhecimentos para a RP (STERNBERG, 2000). Assim, a performance musical pode ser caracterizada como um tipo de atividade de RP que envolve dimensões tais como: definição de objetivos, conteúdo, meios de aprendizagem, alocação de tempo, planejamento e avaliação de resultados (GALVÃO, 2006). Ao contrário do que se pensa, o músico não se torna *expert* por instinto ou natureza, mas desenvolvendo habilidades e conhecimentos dentro das técnicas, história e padrões que sustentam seu domínio musical (ELLIOTT, 1989).

Alguns autores sugerem que há uma quantidade de conhecimento e tempo de estudo necessários para que se possa alcançar a condição de *expert*; um mínimo de 10 anos, podendo chegar até 20 anos de estudo (ERICSSON, 2000; GALVÃO, 2006; GARDNER, 1995; SANTIAGO, 2001). Por conta disso, muitos pesquisadores começaram a dar importância ao papel que o conhecimento e algumas habilidades específicas desempenham no desenvolvimento da expertise musical (ERICSSON, 2000). E, dessa forma, uma das tendências que esse tipo de pesquisa tem seguido é o estudo das diferentes atividades que podem estar envolvidas durante o estudo ou aprendizado de uma habilidade específica, como veremos a seguir.

Estudo deliberado

O estudo deliberado é tido como um dos fatores individuais mais importantes para o desenvolvimento da expertise musical. Diz respeito a todo tipo de atividade que o músico emprega para o seu desenvolvimento, como, por exemplo, ouvir música, tocar em grupo e suas estratégias de estudo, entre outros (GALVÃO, 2006). Portanto, envolve a maior parte de tempo que o estudante utiliza para se aprimorar musicalmente. Isto não significa, porém, que o estudo excessivo irá assegurar que os melhores níveis de performance serão atingidos.

Um exemplo disto pode ser visto na transição do músico mais jovem para a idade adulta. Na performance musical, crianças e adolescentes são julgados principalmente por sua proficiência. Adultos, porém, são julgados por suas interpretações e habilidades para expressar emoções através da música (SLOBODA, 1985). A incapacidade de muitas crianças prodígio em conseguir ter sucesso quando se tornam adultos, é atribuída freqüentemente às dificuldades em fazer esta transição - possivelmente resultante de treinamento e instrução impróprios durante as fases iniciais e intermediárias do estudo musical (ERICSSON, 1993).

Quando nos deparamos com uma tarefa nova, nos concentramos em entendê-la, representá-la e, cuidadosamente, gerar ações apropriadas para sua resolução. Esta é uma diferença fundamental entre iniciantes e *experts*. Conforme ganhamos experiência, nossos comportamentos tendem a se adaptar às demandas da performance e se tornam cada vez mais automatizados. Perdemos o controle consciente sobre a produção de nossas ações e logo não somos capazes de fazer ajustes, intencionais e específicos, nelas. Por exemplo, temos dificuldade em descrever como amarramos os sapatos ou levantamos de uma cadeira (ERICSSON, 2006). Assim, em domínios como o da música, onde o nível de performance exigido é crescente, é normal que aspirantes a *expert* procurem diversos tipos particulares de experiência, como acontece no estudo deliberado, que geralmente são orientadas por um professor, com o objetivo de aprimorar aspectos específicos em sua performance (ERICSSON, 2000). Quais seriam, então, as estratégias de estudo (ou ainda, de ensino) mais eficientes para o desenvolvimento da expertise?

Em 1997, McPherson conduziu um interessante estudo sobre o desenvolvimento de quatro tipos distintos de performance musical (ler à primeira vista, tocar de ouvido, tocar de memória e improvisar), utilizadas durante as práticas (estudo deliberado) de alunos de instrumentos de sopro que tinham,

então, de 15 a 18 anos. O seu objetivo era examinar se havia alguma correlação entre as estratégias de estudo utilizadas e a habilidade dos participantes. Após o período de três anos, o pesquisador constatou que existem correlações entre o desempenho ótimo destas atividades e os melhores níveis de escores. Em outras palavras, os melhores instrumentistas possuíam um rico repertório de estratégias que utilizaram enquanto se preparavam para a performance, por exemplo, cantando o ritmo ou a melodia isoladamente, verificando a digitação, memorizando, ensaiando mentalmente e trabalhando isoladamente uma sessão problemática da obra. Concluiu, também, que novas pesquisas deveriam tentar identificar os tipos de estratégias cognitivas e de funcionamento metacognitivo que habilitam musicistas a controlar e monitorar suas performances, assim como tentar determinar como isso poderia ajudá-los em seu aprendizado (MCPHERSON, 1997). Segundo Ericsson (2006), o grande desafio imposto a aspirantes a *expert* é evitar o desenvolvimento interrompido associado à automatização e adquirir habilidades cognitivas para sustentar seu aprendizado e aprimoramentos contínuos.

Resolução de Problemas

Um dos pontos em que diversos psicólogos concordam é a capacidade que os *experts* têm para resolver problemas, principalmente no que diz respeito à quantidade e organização do conhecimento que empregam nestas tarefas, dentro de seus domínios. Como, por exemplo, no caso dos musicistas que exibem um desempenho superior em competições musicais, ou dos enxadristas, que podem selecionar consistentemente os melhores movimentos em posições no jogo de xadrez (ERICSSON, 2006).

Galvão (2006) argumenta que, como em qualquer área de expertise, em música, o estudo deliberado tem por objetivo atingir respostas automáticas e

proficientes. Como vimos acima, a pesquisa sobre o desenvolvimento da expertise indica que de modo geral, os *experts* podem automatizar várias operações e depois recuperá-las e executá-las facilmente. Porém, quando novos problemas se apresentam e estes são estruturalmente diferentes dos normalmente encontrados, muitas vezes os *experts* não podem recorrer a soluções automatizadas, o que pode vir a impedir sua resolução, pelo menos temporariamente. Neste caso, os principiantes podem ter um desempenho inicial melhor porque, muitas vezes, consideram um número maior de estratégias possíveis que os *experts*. Como sugere Galvão:

músicos parecem possuir um repertório de resolução de problemas adaptável a diferentes problemas e uma capacidade para monitorar a adequação de respostas, modificando estratégias para atingir objetivos freqüentemente reavaliados enquanto a aprendizagem progride. Isto, no entanto, está longe de significar que músicos, mesmo profissionais, solucionam problemas de modo eficiente. Pelo contrário, de acordo com as pesquisas citadas, freqüentemente objetivos são apenas parcialmente atingidos. Uma razão para isto talvez sejam as limitações do repertório de resolução de problemas. (p.172).

Os problemas podem ser classificados como bem ou mal-estruturados. Os primeiros são caracterizados por apresentarem um caminho bem definido para sua resolução, já no segundo caso, não apresentam um caminho claro imediatamente disponível para sua resolução²⁰. Deve-se considerar que os problemas musicais não são como problemas matemáticos. Na música, os problemas são mais freqüentemente caracterizados como mal-estruturados, o que permite que, em determinadas situações, muitas respostas possam ser consideradas corretas, dependendo das perspectivas específicas, como por exemplo, no caso da digitação ou da interpretação de um determinado trecho musical (GALVÃO, 2006). Segundo Sternberg (2000):

²⁰ Para maiores detalhes a respeito das características e estratégias envolvidas na RP, veja Grassi (2008; 2009).

A aplicação da expertise à resolução de problemas, geralmente, envolve a convergência para uma única solução correta, dentre uma ampla gama de possibilidades. Um trunfo complementar à expertise na RP envolve a criatividade, na qual uma pessoa expande a amplitude de possibilidades, a fim de considerar as opções nunca-antes-exploradas. De fato, muitos problemas podem ser resolvidos somente pela invenção ou descoberta de estratégias para responder uma questão complexa (p.330).

Pessoas criativas são, normalmente, caracterizadas por encontrar soluções criativas para problemas ou questões onde, aparentemente, não existiam respostas evidentes. A criatividade é um tipo de habilidade que é muito valorizada na produção musical. É reconhecida desde a apresentação de uma composição ou improvisação original, até a performance criativa de uma obra musical já consagrada. Se engajar no desenvolvimento de atividades musicais criativas baseadas, principalmente, na resolução de problemas mal-estruturados, pode ser uma boa estratégia para evitar os efeitos paralisantes relacionados ao desenvolvimento da expertise, como a automatização e, ao mesmo tempo, ampliar o repertório de RP envolvidos nestas atividades musicais.

Resolução de problemas e pensamento criativo

Segundo a teoria da criatividade de Sternberg (2000), também conhecida por *abordagem integrativa*, vários fatores têm de concorrer para que o ato ou produto criativo aconteça. Podemos dizer, por exemplo, que pessoas criativas são extremamente motivadas, tendem a querer quebrar regras e convenções, são extremamente críticas, assumem riscos e têm um vasto conhecimento no domínio relevante. Adicionalmente, a pessoa criativa escolhe cuidadosamente os problemas ou assuntos nos quais deve se concentrar e seus processos de pensamento são caracterizados, ao mesmo tempo, pelo insight e pelo pensamento divergente. O pensamento divergente é caracterizado por processos

de pensamento que envolvem a produção de diversas alternativas. É interessante notar que, apesar dos processos criativos envolverem a alternância entre o pensamento divergente e o pensamento convergente (onde se restringe seletivamente as múltiplas alternativas, até que se alcance uma única alternativa ótima), problemas bem-estruturados, geralmente, não geram soluções criativas.

Um produto criativo é conceituado, em linhas gerais, como o processo de produção de algo que é ao mesmo tempo original e de valor (STERNBERG, 2000). Uma solução simples, baseada numa tarefa bem-estruturada, provavelmente não resultará em algo novo ou original. É necessário que alguém, diante de um problema complexo (mal-estruturado), onde é difícil elaborar um plano que siga seqüencialmente uma série de etapas e que avança continuamente para sua resolução (problema bem-estruturado), tenha o que chamamos de insight para a sua solução. “O insight é uma compreensão aparentemente súbita da natureza de alguma coisa, resultando, muitas vezes, na adoção de uma abordagem inédita ao objeto do insight” (STERNBERG, 2000, p. 337).

Para ilustrar essas idéias, tomemos como exemplo a composição musical. De acordo com a teoria cognitiva da criatividade da composição musical, proposta por Pearce & Wiggins (2002), problemas mal-estruturados apresentam características que correspondem ao tipo de problema que necessita de uma abordagem mais criativa para sua resolução. Todo o problema tem regras, limitações ou obstáculos a serem superados para sua resolução. Em composição musical, podemos determinar três tipos de limitações utilizadas por compositores: 1) limitações estilísticas, especificadas vagamente pelo tipo ou gênero de composição, 2) limitações internas, geradas pelo material que foi composto, seguindo algum princípio geral de consistência ou balanço; 3) limitações externas, relacionadas a limitações físicas para execução, como extensão de um instrumento ou exeqüibilidade, princípios ordinários de harmonia e estrutura

(PEARCE & WIGGINS, 2002). Alguns pesquisadores da educação musical defendem que quanto menor e mais vagamente especificado for o número de restrições designadas para uma tarefa, maiores serão as chances de indução de uma resposta criativa (PRIEST, 2001; WIGGINS, 1999). Segundo Pearce & Wiggins (2002), “a composição musical pode ser caracterizada como um problema mal-estruturado que requer mecanismos criativos para transformá-lo em um problema bem-estruturado, através da identificação e aplicação de limitações durante todo o processo” (p.18).

De fato, a importância da criatividade no ensino e desenvolvimento musical tem sido apontada por diversos pesquisadores. Há várias evidências de que o ensino da música baseado em atividades como a composição ou a improvisação têm trazido excelentes resultados para o desenvolvimento musical dos alunos envolvidos (ANDREWS, 2004; KOUTSOUPIDOU, 2006; WEBSTER, 1989). Na verdade, existem diversas atividades que são consideradas criativas em música e, apesar de muitos educadores musicais enxergarem a criatividade como limitada à composição ou improvisação, todos os comportamentos musicais são potencialmente criativos (KRATUS, 1991; PRIEST, 2001; WEBSTER, 1989). Mas até que ponto, o desenvolvimento do pensamento criativo em música pode auxiliar o desenvolvimento da expertise musical?

Transferência positiva

Quando alguém apresenta facilidade para transferir conhecimento factual ou de habilidades de um cenário para outro, dizemos que há transferência positiva. Ou seja, isto ocorre quando uma estratégia ou tipo de solução que funcionou bem para um determinado problema ou grupo de problemas facilita a resolução de novos problemas ou tipo de problemas. Quando o inverso acontece,

e estratégias utilizadas para RP impedem ou dificultam a resolução de novos tipos de problemas, dizemos que há transferência negativa.

O desempenho superior de *experts* é, muitas vezes, específico de um domínio e a transferência para fora desta estreita área de expertise é surpreendentemente limitada (ERICSSON, 2000). Na música, a expertise em performance não é transferível aos domínios específicos da composição ou improvisação. E, apesar de algumas pesquisas preliminares sugerirem que o pensamento musical criativo não seja facilmente transferível de um domínio para outro, há indícios de que existe transferência entre os domínios específicos como, por exemplo, o da avaliação e o da composição musical (PRIEST, 2001). Além disso, apesar da maioria dos estudos sobre o ensino da criatividade na música demonstrar excelentes resultados em comparação aos métodos tradicionais de ensino, existem pouquíssimos estudos investigando a correlação entre atividades musicais criativas e o desempenho performático.

Um desses estudos sobre a interação de atividades criativas e performáticas (composição, apreciação e performance, segundo o modelo C(L)A(S)P²¹ de Swanwick e França (1998)), em aulas de especializadas de instrumento, teve como objetivo avaliar o impacto da integração dessas atividades no desempenho dos alunos de forma sistemática e continuada. Os autores concluem que, apesar das dimensões modestas do estudo, a prática da composição ao piano contribuiu para aperfeiçoar a técnica de performance dos alunos. Além disso, o estudo indica que a interação entre essas modalidades é otimizada quando as atividades envolvidas são tecnicamente acessíveis aos alunos (FRANÇA & BEAL, 2003). Isto pode estar de acordo com o fato de que os

²¹ A sigla C(L)A(S)P se refere as atividades de: (C) composição (composition); (A) apreciação (audition); (P) performance (performance), como atividades centrais, ao lado de atividades periféricas como (S) aquisição de habilidades (skill acquisition) e; (L) estudos sobre a literatura musical (literature). Os parênteses na sigla indicam que essas atividades assinaladas são periféricas.

músicos podem ser considerados *experts* sem serem necessariamente criativos, porém, raramente poderemos considerá-los criativos se não tiverem desenvolvido a expertise em seu domínio (GARDNER, 1995). Devido a sua natureza complexa de raciocínio, é possível que atividades criativas incrementem as estratégias de RP e que isto facilite a transferência positiva do domínio específico da composição e da improvisação para o domínio da performance.

Outra teoria que poderia explicar a possibilidade de haver transferência positiva entre esses domínios é a teoria do modelo conexionista sobre o processamento da informação distribuído em paralelo (PDP), segundo a qual...

Sempre que usamos o conhecimento mudamos nossa representação dele. Assim, a representação do conhecimento não é realmente um produto final, mas, sim, um processo ou mesmo um processo potencial. O que é armazenado não é um padrão específico de conexões, mas um padrão de forças de conexão potenciais excitadoras ou inibidoras, que a mente (cérebro) usa para recriar determinados padrões, quando estimulada a fazer isso. Quando recebemos novas informações, a ativação oriunda dessas informações fortalece ou enfraquece as conexões entre as unidades. As novas informações podem vir de estímulos ambientais, da memória ou de processos cognitivos. A capacidade para criar novas informações através de inferências e de generalizações possibilita uma quase infinita versatilidade na representação e na manipulação do conhecimento (STERNBERG, 2000, p.197).

Hoje sabemos que diferentes tipos de ensino e aprendizagem causam diferentes tipos de representação, e estas diferenças são responsáveis por diferentes qualidades de percepção e cognição, assim como de processamento da informação. Estratégias de ensino baseadas no acesso à informação através de experiências genuinamente musicais, como a improvisação, ao invés da mera explanação verbal abstrata, demonstram representações neurais mais fortes, incluindo uma interação mais efetiva entre os hemisférios cerebrais (GRUHN et al., 1997). Tais atividades permitem a manipulação e o contato mais ativo com os

elementos musicais e possivelmente poderiam propiciar um “processo de representação musical” mais completo.

Método

O estudo consistiu na construção de um experimento onde 10 alunos de violão clássico da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), divididos em dois grupos iguais, foram submetidos a dois contextos distintos de ensino/estudo: a) o grupo controle (GC): submetido a técnicas tradicionais de ensino/estudo do instrumento e; b) o grupo experimental (GE): submetido a técnicas de ensino/estudo baseadas em estratégias de RP ligadas à composição musical. O objetivo era avaliar o desempenho do GE na performance do Estudo 01 de Leo Brouwer com relação à performance do GC e comparar os resultados obtidos, tanto na performance da execução da peça como na qualidade do aprendizado musical adquirido durante o processo.

Procedimentos

Os dois grupos participantes desta pesquisa foram orientados por um professor da EMBAP entre os meses de setembro e outubro de 2009. Ele foi instruído a conduzir quatro aulas com duração de 30 minutos aos participantes desta pesquisa durante as aulas individuais de violão que ministra a seus alunos semanalmente, como detalhado a seguir:

- O GC foi submetido a um processo de ensino/estudo que contemplou as seguintes atividades de estudo deliberado: estudo das vozes separadamente;

estudo rítmico; marcação do dedilhado na partitura; isolamento de trechos mais difíceis e; análise interpretativa.

- O GE foi submetido a um processo de ensino/estudo utilizando o processo de elaboração de uma composição como estudo deliberado. Os alunos desse grupo tiveram como tarefa compor uma música com alguns parâmetros pré-definidos extraídos de características musicais encontradas na peça de Brouwer.

No final, todos os participantes gravaram uma performance da peça e os participantes do GE ainda gravaram as composições resultantes do processo. A coleta de dados foi realizada a partir das gravações das performances de todos os participantes, das composições feitas pelos participantes do GE e, além disso, todos os participantes da pesquisa preencheram um questionário ao final do processo. Esses questionários foram organizados com questões fechadas, dissertativas, de múltipla escolha e interdependentes, visando obter o maior número de informações a respeito das impressões dos mesmos acerca do processo.

Análise dos dados e discussão

Os resultados demonstram que a utilização da composição musical como forma de estudo deliberado foi satisfatória, pois os participantes do GE atingiram um nível de performance similar aos alunos do GC. Além disso, o GE parece haver demonstrado ter maior percepção a respeito dos problemas técnico-instrumentais envolvidos na composição de Brouwer. Isso fica evidente quando Zanin afirma que os alunos do grupo experimental obtiveram uma “bagagem” de

aprendizado mais consistente, pelo fato de discutir questões musicais nos momentos de composição.

Segundo Sternberg (2000), a RP é a forma através da qual alguém supera os obstáculos que obstruem o caminho para uma solução e a transferência positiva é o transporte de conhecimento ou habilidades de uma situação problemática para outra. Os resultados demonstraram que, de fato, houve transferência positiva entre o domínio da composição e domínio da performance musical, pois, ao compor as suas peças, os participantes estavam aptos para tocar o estudo de Leo Brouwer mesmo sem terem passado por etapas de estudo características da performance musical.

Na análise dos questionários, os participantes do grupo experimental afirmaram estar preparados para executar o estudo 01 e o professor Zanin confirmou esses dados, pois avaliou que esses participantes obtiveram uma performance equivalente aos participantes do grupo controle.

Para Silva (2009), a desmotivação é um dos maiores problemas da educação. Na análise dos questionários observou-se que os participantes não demonstraram alteração relevante no nível de motivação durante o aprendizado da peça de Leo Brouwer. No entanto, os participantes que utilizaram a composição musical como estudo deliberado, apresentaram maior interesse em compor do que em estudar a peça de Leo Brouwer. Eles estavam mais motivados extrinsecamente, ou seja, o objetivo da pesquisa ficou em segundo plano, enquanto que os participantes do GC apresentaram maior motivação intrínseca, já que o objetivo maior para estes foi tocar a peça de Leo Brouwer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, os resultados indicam que parece haver, de fato, transferência positiva entre os domínios da composição e da performance, pois a

composição utilizada como estudo deliberado mostrou-se eficaz para a resolução dos problemas apresentados na performance do estudo de Brouwer. Além disso, ambos os grupos demonstraram equilíbrio em sua performance. No entanto, a análise dos dados sugere que os participantes do grupo experimental apresentaram um aprendizado mais completo no âmbito musical, provavelmente pelo fato de terem utilizado a prática da composição como método de estudo.

Também se constatou que a motivação do aluno pode ser alterada através deste método. Isso pode ter implicações para o ensino e o aprendizado musical, corroborando com a idéia de que a composição não é apenas um produto final, mas também pode ser aplicada como um processo durante o estudo da performance, além de funcionar como um mecanismo auxiliar na aquisição de novos conhecimentos musicais.

Existem vários indícios apontando para o fato de que o estímulo da criatividade no ensino e estudo da música pode ser benéfico, inclusive no domínio específico da performance musical. Atividades como a composição ou a improvisação musical costumam despertar o interesse de alunos mesmo quando seus professores não as abordam em sala de aula (McPherson, 1997). Entretanto, a quantidade e a complexidade de fatores relacionados à temática da criatividade podem dificultar seu estudo e aplicação no ensino da música. O estudo dos mecanismos cognitivos envolvidos na aquisição e tratamento da informação musical, como, por exemplo, a RP, deve promover o desenvolvimento de tarefas envolvidas na elaboração de estratégias de estudo, ensino e aprendizagem musical e ressaltar a importância desses mecanismos no desempenho das atividades musicais.

É possível que as atividades envolvidas neste tipo de aprendizado possam revelar outros níveis de interesse motivacional. Nesse sentido, entendemos que, num segundo momento, essa pesquisa deva avaliar: como os participantes do grupo experimental e controle se saíram na interpretação de uma nova peça com

caráter isomórfico à composição de Brouwer e; a aplicação da composição musical como estudo deliberado sem a prévia delimitação de parâmetros pelo pesquisador.

Esses pontos são importantes para o desenvolvimento da pesquisa na área musical e podem ampliar nosso entendimento a respeito de como a prática composicional – utilizada como estudo deliberado – pode promover a aquisição de habilidades cognitivas para desenvolver o aprendizado musical.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, B. W. How composers compose: In search of the questions. *Research and Issues in Music Education*, v. 2, n. 1, 2004.

Disponível em: <<http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol2/andrews1.htm>>

ELLIOTT, D. J. The concept of creativity: Implications for music education. *Suncoast Music Education Forum*, 1989.

ERICSSON, K. A. Expert performance and deliberate practice: An updated excerpt from Ericsson (2000). v. 2007. n. 20 de abril, 2000.

_____. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: K. A. ERICSSON, N. C., P. FELTOVICH, AND R. R. HOFFMAN, R. R. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, 2006. Cap.38. p. 683-704.

ERICSSON, K. A. *et al.* The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100 n. 3, p. 363-406, 1993.

FRANÇA, C. C.; BEAL, A. D. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio. *Em Pauta*, v. 14, n. 22, p. 65-84, junho 2003.

GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p.169-174, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 de janeiro, 2007.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Tradução de VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRASSI, B. *De onde vêm minhas idéias? Estratégias para a delimitação e a resolução de problemas na composição musical*. (2008). Dissertação de Mestrado - DeArtes, UFPR, Curitiba, 2008.

_____. Composição musical e resolução de problemas. In: ILARI, B.; ARAÚJO, R. C. D. (Ed.). *Mentes em música*. Curitiba: Deartes - UFPR, 2009.

GRUHN, W. *et al.* The Influence of Learning on Cortical Activation Patterns. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 133, p. 25-30, Sum 1997.

JEANNERET, N.; CANTWELL, R. H. Self-efficacy issues in learning to teach composition: A case study of instruction. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, v. 2, p. 33-41, 2002.

KOUTSOUPIDOU, T. Effects of different teaching styles on the development of musical creativity. In: 9th International Conference of Music Perception and Cognition, Agosto, Bologna. ICMPC-ESCOM, 2006. p.22-26.

MCPHERSON, G. E. Cognitive Strategies and Skill Acquisition in Musical Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 133, p. 64-71, Sum 1997.

PEARCE, M. T.; WIGGINS, G. A. Aspects of a cognitive theory of creativity in musical composition. *Proceedings of the ECAI'02 Workshop on Creative Systems*. Lyon, France 2002. p. 17-24.

PRIEST, T. Using creativity assessment experience to nurture and predict compositional creativity. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 245-57, Fall 2001.

SANTIAGO, D. Sobre a construção de representações mentais em performance musical. *Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA*, v. 3, p.164-177, 2001. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/24>>. Acesso em: 20 de abril, 2007.

SILVA, T. D. *A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação*. In: Anais do V Simpósio de Cognição e Artes Musicais – Internacional. Goiânia: SIMCAM, 2009, p. 266-276.

SLOBODA, J. A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon, 1985.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WEBSTER, P. R. Creative thinking in music: The assessment question. In: RICHMOND, J. W. (Ed.). *The Proceedings of the Suncoast Music Education Forum on Creativity*. University of S. Florida: Tampa, 1989. p. 40–74.

_____. Creative thinking in music: Advancing a model. In: SULLIVAN, T.; WILLINGHAM, L. (Ed.). *Creativity and Music Education*. Edmonton: Canadian Music Educators Association, 2002. p. 16-33.

WIGGINS, J. H. Teacher control and creativity. *Music Educators Journal*, v. 85, n. 5, p. 30-5+, March 1999.

CANTAR... E CANTAR... E CANTAR A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ: A PREVENÇÃO DOS DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lydio Roberto Silva²²
Pierangela Nota Simões²³

RESUMO

Este artigo pretende evocar a possibilidade de prevenção dos distúrbios da comunicação, de causa idiopática, por meio da utilização de brincadeiras com o som e a música. O espaço da educação infantil constitui-se num ambiente favorável para a realização desse tipo de atividade, onde podem ser desenvolvidas ações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e do potencial lingüístico das crianças. Neste contexto, a música aparece como linguagem e meio expressivo, isto é, como um acontecimento que envolve a criança por inteiro, com características lúdicas e como uma atividade capaz de promover o desenvolvimento global da criança e, em especial, contribuindo para a prevenção dos distúrbios da comunicação na educação infantil.

Palavras-chave: Música; Linguagem; Educação infantil

SINGING ... AND SINGING ... AND SINGING THE BEAUTY OF BEING AN ETERNAL APPRENTICE: THE PREVENTION COMMUNICATION DISORDRES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study was to discuss the use of music and sound activities as a possibility to prevent speech-language idiopathic disorders in children. The preschool environment stimulates this sort of activity, where these strategies play an important role to improve oral language development and effective linguistic expansion during childhood. In this context, while the children play with music,

²² Lydio Roberto Silva – Mestre em Mídia e Conhecimento (UFSC), musicoterapeuta, músico, compositor, professor do Curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná, do Curso de Publicidade e Propaganda da Unibrasil, dos Cursos de Pós Graduação do Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão e das Faculdades Bagozzi.

²³ Pierangela Nota Simões – Mestre em Educação (PUC-PR), Especialista em Distúrbios da Comunicação (PUC-PR) Fonoaudióloga (PUC-PR), Professora Assistente do Curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná.

they experience development in different perspectives, which in turn helps preventing communication disorders.

Keywords: Music; Oral language, Preschool education

Uma pesquisa realizada pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, sobre a prevalência das desordens de desenvolvimento da fala e da linguagem de causa idiopática, ou seja, que não estão relacionadas com outras anormalidades, numa população com idade entre 1 e 11 anos, revelou que de um total de 2.980 crianças, 125 delas eram portadoras de desordens fonoaudiológicas (4,19%). A ocorrência mais elevada foi referente à faixa etária de 3 a 8 anos, sendo a fase crítica dos 4 aos 5 anos (ANDRADE, 1997, p. 4).

Tendo em vista a incidência desse tipo de desordem em crianças pequenas e considerando que os distúrbios fonoaudiológicos figuram como um importante fator de prejuízo à saúde infantil, porque comprometem o desenvolvimento global das crianças, bem como seu desempenho escolar, medidas de detecção precoce e prevenção desse tipo de distúrbio constituem-se num importante instrumento.

Considerando o impacto desse tipo de distúrbio no desenvolvimento das crianças, além das conseqüências em seu ambiente familiar, educacional e social; justifica-se a pesquisa por uma possibilidade de prevenção para esse tipo de problema.

Portanto, este estudo pretende investigar a utilização da música em seu conceito mais amplo (sons musicais e sons não musicais) no ambiente da Educação Infantil, por meio de brincadeiras cantadas, como elementos contribuintes para o desenvolvimento pleno da linguagem em crianças pequenas. Tem seu foco de interesse na escola, buscando aperfeiçoar o fazer pedagógico na Educação Infantil em prol do desenvolvimento lingüístico das crianças.

Muito embora o assunto música como linguagem suscite polêmicas e discussões no âmbito acadêmico, neste estudo, a música será tratada como linguagem e meio expressivo, isto é, como um espaço-tempo de eventos musicais, estruturados e difundidos pelos processos de socialização cultural, bem como um canal de expressão em que veiculam conteúdos verbais e não verbais.

Nesta perspectiva, a música caracteriza-se como um acontecimento marcado por aspectos que podem favorecer a potencialização de habilidades e competências para o desenvolvimento das linguagens expressivas da criança em idade pré-escolar, visto que, mobiliza processos cognitivos, afetivo-sociais, neurolinguísticos e psicomotores.

É importante ressaltar também que não há preocupação de que este estudo demarque os limites entre educação musical e musicoterapia, pois tais práticas podem entendidas como atividades que se complementam, ressaltados seus distintos propósitos e finalidades.

Neste sentido, congregam-se saberes para propor um professor que, na condição de representante da comunicação verbal, faz o papel de mediador na construção de linguagem da criança, favorecendo um espaço de interlocução na escola.

Desse modo, o caráter assistencial da Educação Infantil, em que figuram principalmente cuidados com alimentação e higiene, pode ser incrementado com ações que favoreçam o processo evolutivo dos pequenos; dentre elas, tarefas educativas de constituição da comunicação verbal.

Cerisara (2007, p. 28), ao comentar pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, ressalta a recomendação de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deva assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável.

Nesta perspectiva pedagógica, aliada aos cuidados básicos, há oportunidade para que o professor atente às interações sociais de seus alunos.

As crianças, mesmo quando muito pequenas, tem capacidade de interagir e compartilhar situações, por meio da linguagem, no ambiente escolar. Assim, justificam-se, mais uma vez, o foco de interesse deste estudo na escola, buscando aperfeiçoar o fazer pedagógico na Educação Infantil em prol do desenvolvimento lingüístico das crianças.

Ao abordar a questão da linguagem, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil orienta que os educadores estejam atentos e interessados, auxiliando na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. (MEC, 1988, p. 138).

A atenção primária à saúde, no âmbito da Fonoaudiologia, encontra-se em consonância com os novos paradigmas para a promoção do desenvolvimento harmônico do indivíduo em várias áreas do conhecimento.

A música, por sua vez, apresenta-se como uma opção em sintonia com esse tipo de abordagem, pois está presente na história do homem desde as primeiras civilizações, em danças, rituais e atividades cotidianas das tribos. Na Grécia Antiga a música já era valorizada para formação saudável do indivíduo, como um meio de alcançar a perfeição e a integralidade do espírito.

Atualmente, a música é considerada tanto arte como ciência; e vários pesquisadores concordam que cada um dos seus elementos: som, ritmo, melodia e harmonia, mobilizam um aspecto humano específico.

Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, compreender a música como canção, isto é, como objeto estruturado a partir da existência de melodia, letra e seu espaço 'performático'²⁴. Em outras palavras, a canção como uma realidade gestáltica (do aqui e do agora) em que os sujeitos (crianças) se representam pela voz e pelas linguagens corporais (*performance*).

No espaço da Educação Infantil a música não é um fim em si mesmo, mas um objeto que deve ser brincado e explorado para descoberta das sonoridades,

²⁴ Grifo dos autores.

promoção de situações interativas, favorecimento da construção de novos conceitos e expansão da vivência verbal da criança.

No contexto das brincadeiras cantadas a criança participa de atividades musicais sem a necessidade de domínio da técnica musical. A música é um espaço-tempo para escutar e se escutar, sentir e se sentir, enfim, para se experimentar brincando.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES HUMANAS

O homem tem na habilidade de comunicação um de seus traços distintivos, que se traduz na competência em receber, elaborar e transmitir mensagens, com conteúdo informativo, estruturadas lingüisticamente. Essa capacidade decorre de uma complexa integração de sistemas biológicos com aspectos psíquicos e sociais.

A comunicação, do latim *communicatio*, acontece quando dois, ou mais, interlocutores estabelecem uma relação em que se alternam enunciados codificados como signos lingüísticos.

Os Distúrbios da Comunicação definem-se, no escopo deste trabalho, pelo impedimento, ou atraso, na aquisição, compreensão e uso de um sistema simbólico, observável tanto em nível de linguagem quanto em processos da fala.

A criança, ao fazer suas descobertas e começar a falar, faz uso de aptidões intelectuais e sociais, que por sua vez, são continuamente modificadas pelo uso da linguagem. Nesse processo a criança é um sujeito ativo e a linguagem é uma atividade interpretativa que acontece na mediação com o outro, pois ganha significação, forma e sentido por meio da interação (ARANTES, 1994, p. 26).

Diante da necessidade dos pais de deixar seus filhos cada vez mais precocemente aos cuidados de profissionais dos centros de Educação Infantil, o

outro, que até pouco tempo era simbolizado pela mãe, ou por familiares, vem sendo frequentemente representado pela professora, que ganha uma nova dimensão no processo de interação verbal da criança. Confere-se, portanto, a esse tipo de instituição um papel importante na formação das crianças.

A linguagem é a primeira forma de socialização da criança e é pela mediação das interações verbais com o outro que ela entra em contato com os valores, crenças e regras de seu meio. Portanto, a criança é um ser social e cultural, capaz de interagir por meio da linguagem nas trocas sociais. Daí o papel decisivo da Educação Infantil em promover um espaço de interlocução e valorizar atividades com ação efetiva da comunicação verbal.

Roncato e Lacerda (2005, p. 222) apontam a freqüente preocupação da escola com a linguagem de crianças que apresentam atraso ou desvios em sua produção oral, situações em que o fonoaudiólogo é convocado a atuar. As autoras registram, ainda, que quando o desenvolvimento da linguagem é típico, atendendo aos padrões esperados pelos professores, a linguagem deixa de ser foco de atenção, parecendo haver uma crença de que ela se desenvolverá adequadamente sem que qualquer atenção especial seja necessária.

Freire (1992, p. 03) ao discutir as funções do fonoaudiólogo enquanto profissional das Unidades Básicas de Saúde, na Cidade de São Paulo, verificou que 32% da população que buscava esse serviço encontrava-se em idade escolar e vinha encaminhada pelas escolas. Estes dados reforçam a suposição de que os distúrbios fonoaudiológicos aparecem e são identificados na escola, portanto há necessidade fomentar as situações comunicativas no ambiente educacional para impedir que esse tipo de desvio se estabeleça.

Giroto (2002, p. 25) relata que a prevenção em Fonoaudiologia vem assumindo maior importância desde a oficialização dos cursos no Brasil, determinando um número crescente de propostas de atuação fonoaudiológica em

escolas. Neste cenário é possível vislumbrar a despatologização dos distúrbios da comunicação e um caminho da promoção da saúde.

Bruscia (2000, p. 187) classifica como *Música para o desenvolvimento* a prática com crianças que não apresentam problemas de saúde, retardos do desenvolvimento ou incapacidades; e aponta, dentre os objetivos do uso da música com crianças em idade pré-escolar, o apoio ao desenvolvimento sensório-motor, perceptivo e das capacidades cognitivas.

Silva (1992, p. 88), ao tratar da expressão musical para crianças de pré-escola, considera a música como uma verdadeira linguagem de expressão e parte integrante da formação global da criança.

Barreto e Chiarelli (2005, p. 3) afirmam que as experiências rítmico-musicais permitem uma participação ativa e favorecem o desenvolvimento dos sentidos da criança; assim como as atividades musicais coletivas beneficiam o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Em sua pesquisa revelam, ainda, que as atividades de musicalização podem contribuir de maneira indelével no desenvolvimento cognitivo, lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança.

Carvalho e Rojas (2006, p. 5) também concordam com os benefícios da música no desenvolvimento infantil, ressaltando sua contribuição em fazer a criança compreender a importância das relações e da socialização, vivenciando o respeito ao próximo, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico. Relacionam como fatores relevantes a compreensão do raciocínio lógico-matemático, a percepção e respeito dos limites, fazendo crescer o senso rítmico, construindo a dicção, a linguagem e a comunicação.

Gomes e Simões (2007, p. 140) consideram a música um excelente meio de comunicação verbal e não verbal, que desenvolve os aspectos cognitivos, afetivos e motores da criança, ao mesmo tempo em que promove a interação e o auto conhecimento. As autoras concluem que a música tem em si um valor

próprio e que devido a todas as suas características deve estar presente no currículo escolar.

Em relação a esse aspecto é importante diferenciar a música como recurso, tal qual é proposta neste estudo, da música como produto, como é normalmente ofertada nas escolas. Neste último caso o professor corre o risco de cair na armadilha de comemorações do calendário escolar e trabalhar perseguindo um resultado imediato, para apresentações nas datas especiais. Converte-se, assim, um processo de infinitas oportunidades num compromisso.

Ilari (2005, p. 01) revela o crescente interesse pelo desenvolvimento cognitivo-musical, com áreas como a neurociência, psicobiologia, psicologia do desenvolvimento, educação e psicologia da música fomentando investigações. Contudo, a autora alerta para a existência de mitos estabelecidos e disseminados durante muito tempo acerca das práticas musicais.

Especificamente no caso da linguagem, Ilari (op.cit., p. 05) aponta que do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, há indícios de que a música e a linguagem estão muito próximas e tem igual importância na primeira infância.

A MÚSICA E A CRIANÇA

É sabido que as metodologias do ensino da música têm se desenvolvido significativamente, pois inúmeros estudos, experimentos e relatos são apresentados à comunidade científica e geral, dando conta do quão ainda é convidativa a questão da relação criança-música, seja para pesquisar numa abordagem educativa, lúdica, recreativa, ou até mesmo terapêutica.

Também significativo é observar as várias formas de atuação e investigação sobre o assunto, pois é possível hoje visualizar uma considerável rede de informações que contemplam os mais diversos aspectos da relação criança-música, em que para algumas abordagens se privilegia mais os fatores

culturais, noutras mais os aspectos cognitivos, em outras ainda, mais os fatores afetivo-sociais e até mesmo espirituais.

Contudo, neste estudo, o que se busca é provocar, ainda que modestamente, a constituição de uma rede de informações e reflexões com caráter interdisciplinar, em que visões e conceitos de várias lógicas se complementem na tarefa de compreender a criança e sua música.

Assim, a começar pelo neurocientista Howard Gardner, observa-se que ao discorrer sobre o desenvolvimento musical das crianças, o autor faz ponderações educacionais quando afirma que “(...) a música é primeiramente uma experiência sinestésica para a criança pequena, e seu uso de instrumentos talvez precise esperar até ela ter uma ampla experiência na imersão física da música. (GARDNER, 1997, p. 204).

Por esta exposição, vê-se claramente a preocupação que existe em garantir à criança a experiência vivencial da música, sendo esta um ‘ambiente’, um meio em que o movimento, a imaginação, a criatividade, o exercício e descoberta da linguagem, a sua cultura, enfim, a sua musicalidade seja contemplada como expressão, sem preocupações técnicas ou de estéticas pré-definidas.

Neste contexto, Teca Alencar de Brito (2003) ao apresentar os estudos do compositor e pesquisador Delalande, defendeu a idéia de que na educação infantil é fundamental que se observe como as crianças exploram o universo sonoro e musical, para que, numa perspectiva lúdica, se utilizem estas informações para maximizar a experiência sonora da criança, respeitando o ritmo e a maneira como cada criança realiza suas descobertas.

A autora ainda revela que, Delalande relaciona a música às formas de atividade lúdica propostas por Jean Piaget, da seguinte forma:

Jogo sensório-motor – vinculado á exploração do som e do gesto;

Jogo simbólico – vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical;

Jogo com regras – vinculado à organização e à construção da linguagem musical; (BRITO, 2003, p.31)

Desta forma, neste ambiente lúdico, vale dizer que ao produzir sons, a criança se auto-representa e que, por isso, brincar é a melhor forma da criança aprender, porque quando brinca, além de se divertir, se expressa e se concentra com maior atenção para aquilo que faz.

Como se vê, a dimensão lúdica e vivencial da música nos anos iniciais da vida pode proporcionar experiências que contemplem uma relação marcada pela espontaneidade, não necessariamente voltada exclusivamente para a cognição e ao aprendizado técnico musical.

Nesta ótica, ainda urge o questionamento sobre que tipo de música deve ser trabalhado com as crianças? Quais características estéticas, quais as formas e conteúdos artísticos e musicais devem ser levados às crianças?

Atualmente não há dúvida de que quanto mais rica em informações, quanto mais diversas forem as atividades musicais, mais possibilidades de leituras e expressões se ofertarão às crianças. Contudo, também é fato de que todas essas experiências devam ser mediadas por quem tenha bagagem vivencial e conceitual sobre a música, isto é, por pessoas especializadas em crianças e música.

Convém ressaltar, que não se defende aqui apenas o trabalho especializado, pois cantar é prazeroso e o profissional não especialista também pode contribuir com outras experiências este encontro entre criança e música.

Na verdade, não existe nenhum receituário capaz de abarcar todas as possíveis realidades das crianças, pode-se sim, estabelecer algumas referências básicas para que se trabalhem as canções com as crianças, respeitando suas

faixas etárias, suas culturas, suas capacidades cognitivas e porque não suas preferências. Todo o trabalho musical deve favorecer ao enriquecimento do repertório de informações da criança, de forma a privilegiar seu senso estético e o seu desenvolvimento biopsicossocial-espiritual.

Em relação às formas e conteúdos musicais, de acordo com Gardner (1997), é preciso entender que primeiramente a música é uma atividade de execução, isto é, a criança imita, reproduz e produz com base em suas possibilidades motoras e no que herdou de seu sistema cultural, para depois, com maior habilidade e domínio dos códigos musicais de sua cultura lançar-se às apreciações e execuções mais acuradas.

O musicoterapeuta Diego Shapira apregoa que,

Um dos materiais privilegiados que dispomos como musicoterapeutas são as canções. Praticamente todas as culturas as têm criado, e as transmitem de geração em geração. Contam histórias, recriam sentimentos, descrevem situações. (...) E ao mesmo tempo, vão criando e consolidando o acervo cultural de cada povo. (...) São as canções, as fiéis companheiras que podem habitar a cada um de nós, todos os dias.²⁵ (SHAPIRA *et al*, 2007, p.151)

Sejam músicos, educadores musicais, ou musicoterapeutas, parece não haver dúvida entre os especialistas de que a canção seja o mais indicado meio para se trabalhar com a criança, pois ela é uma experiência plena em que se vivenciam os mais variados aspectos, que vão da própria música até aspectos linguísticos e culturais.

Brito (2003) sustenta a idéia de que a canção é um acontecimento pleno de significações e diz que,

A canção é um gênero musical que funde música e poesia. Cantando, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical,

²⁵ Tradução dos autores.

desde que essa atividade seja realizada num ambiente de orientação e estímulo ao canto, à escuta, à interpretação. (...) É certo que música é gesto, movimento, ação. (BRITO, 2003, p.93)

Em relação a qual tipo de canção, quais atividades, com já dito, talvez algumas indicações possam ser trabalhadas, não como receita. Cada criança, ou cada grupo de criança é único e imprevisível em suas reações com a música. As educadoras musicais Cristina Lemos e Solange Gomes defendem que,

As crianças devem ter contato com canções de ninar, de brincar, de brincadeiras de roda, que fazem parte da diversidade cultural impressa por tantos povos que formaram nosso país. (LEMOS e MARANHO, 2005, p. 18)

É visível que a maior parte dos educadores musicais indique e reforce o uso de canções do cancioneiro folclórico para as crianças, contudo, não se pode negar a interferência dos veículos de comunicação de massa e ao mundo das informações que hoje também são acessíveis às crianças. Por esta razão, as autoras também defendem a ampliação de repertório pela vivência de outros tipos de música.

Jeandot (1990), alerta para a conduta que deve adotar ao trabalhar a música com a criança:

(...) devemos seguir em relação à música, o mesmo procedimento que adotamos com a linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. (JEANDOT, 1990, p.20)

Em outra abordagem, da psicopedagogia musical, a musicoterapeuta Violeta de Gainza (1988), afirma que o contato da criança com a música favorece

a execução de atividades de cunho profilático, em que tanto os aspectos físicos, psíquicos e mentais podem ser trabalhados para promover a saúde das crianças.

Do ponto de vista físico, a autora diz que a música promove o alívio das tensões e da fadiga. Psicologicamente, a interação música-criança promove processos de expressão e comunicação, além de efeitos catárticos e, no âmbito mental, contribui para estimular e desenvolver o sentido da ordem, da harmonia, organização e compreensão dos fatos.

Enfim, há algum método, ou algum conjunto de procedimentos mais ou menos indicado para se trabalhar com as crianças, de forma que seja garantido seu pleno desenvolvimento?

Pode-se afirmar que existem muitos caminhos, contudo, não são os métodos que garantem a eficácia da ação, mas a conduta e a competência de quem os usam. Os métodos são indicativos de percursos e, é claro, também pressupõem posicionamentos e posturas de quem os aplicam, mas são de fato importantes quando na ação, neste caso, no sentir, pensar e fazer música com crianças.

A este aspecto, recomenda-se a leitura da obra *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical* (2001), de Teca Alencar de Brito, em que a autora apresenta as idéias do educador, compositor e esteta Koellreutter e, em especial, destaca a questão dos métodos e metodologias no ensino da música, abordagem que pode ser compreendida e assimilada por profissionais que trabalham com a criança e a música.

Finalmente, seguindo a linha discursiva de Snyders (1992), é preciso reforçar a idéia de que desenvolver atividades musicais com crianças é ajudá-las na construção de significações por meio da música. Por isto, além de reproduzir, imitar, improvisar e criar, a experiência com a música permite viver situações de aprendizagem, de identificação cultural, de liberação e identificação de sentimentos, e a canção, como já dito anteriormente, configura-se como o

principal veículo-meio para esta experiência, pois é ao mesmo tempo uma atividade que contempla tanto os códigos da música e das expressões corporais (não verbal), bem como o universo da palavra, da linguagem (verbal).

Considerando que é por meio da linguagem que a criança tem acesso à cultura de sua comunidade, a música e a linguagem figuram lado a lado na experimentação dos sons que constituem a paisagem sonora do ambiente infantil; compartilham, inclusive, propriedades acústicas e podem ser consideradas duas formas de comunicação.

Neste sentido, a experiência ativa no mundo sonoro, ouvindo ou cantando, dançando, produzindo sons vocalmente ou tocando instrumentos, pode propiciar às crianças situações enriquecedoras, organizando suas experiências e mediando sua interação com o meio, de modo a promover um desenvolvimento verbal sadio.

Por tudo isto, sejam terapeutas, professores, ou outros profissionais, apropriar-se da canção *O que é o que é* (1990), do compositor popular Gonzaga Jr., parece ser um caminho simples e ao mesmo tempo profundo quando se entoa: *Cantar e Cantar, Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...*

REFERÊNCIAS

ARANTES, L. *O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro*. In: LIER-DE VITTO, M. F. (Org.). *Fonoaudiologia no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23-37.

ANDRADE, Ana C. F. *Prevalência das desordens idiopáticas da fala e da linguagem em crianças de um a onze anos de idade*: Revista de Saúde Pública, São Paulo. v. 31, n. 5, p. 1-7, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101997000600008&script=sci_arttext> acesso em 14/02/2009.

BARRETO, S. J.; CHIARELLI, L. K. M. *A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. Revista Recrearte, n. 3, p. 1-10, 2005. Disponível em <<http://www.iacat.com>> Acesso em 23/10/2008

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. v. 3.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

CARVALHO, P. A.; ROJAS, J. *A música: uma linguagem no aprender infantil*. Disponível em <<http://www.ded.ufms.br>>. Acesso em 01/10/2008.

CERISARA, A. B. *A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-45.

FREIRE, R. M. *Fonoaudiologia em saúde pública*: Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 1-7, 1992. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101992000300009&script=sci_arttext> acesso em 20/09/2009.

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

GARDNER. Howard. *As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico*. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GIROTO, C. R. M. *O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador*. In: GIROTO, Claudia R.M. (Org.) *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus Editora, 2002. p. 25-42.

GOMES, A. M. P M.; SIMÕES, A. *A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem*. Porto: Cadernos de Estudo, 2007. P. 127-141.

IILARI, B. *A Música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos*. Revista eletrônica de musicologia, Curitiba. v IX, p.1-10, 2005.

Disponível em <<http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/ilari.html>> Acesso em 03/09/2009.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo, Scipione, 1990.

LEMOS, Cristina & GOMES, Solange M. *Musicando*. Curitiba, Gramofone Produtora Cultural, 2005.

SHAPIRA, Diego *et all. Musicoterapia: abordagem plurimodal*. Buenos Aires, Admin Ediciones, 2007.

SILVA, L. M. G. A. *Expressão musical para crianças de pré-escola*. Centro de Referência em Educação, Série Idéias, n. 10. São Paulo: FDE, 1992. p. 88-96.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

RONCATO, C. C.; LACERDA, C. B. F. *Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil*: Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 17, n. 20, p. 215-223, 2005. Disponível em <http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_407.pdf> Acesso em 20/04/2009.

O DIAGNÓSTICO DO AUTISMO E A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NO ENSINO DA ARTE INCLUSIVO

Carlos F. F. Mosquera²⁶
Rosanny Moraes de Moraes Teixeira²⁷

RESUMO

O estudo teve o propósito de revisar e discutir alguns conceitos do autismo, as novas possibilidades de auxílios no diagnóstico bem como apresentar reflexões sobre as formas alternativas de linguagem com as pessoas que apresentam o autismo. Existem muitas dificuldades para estabelecer programas pedagógicos que atendam especificamente alunos autistas devido a diagnósticos errôneos ou imprecisos. A metodologia realizada foi uma revisão de literatura, estabelecendo critérios de artigos que abordassem apenas os temas focalizados. Como considerações sugerem-se o estabelecimento de instrumentos de pesquisa que ajudem aos professores a compreender melhor a funcionalidade dos alunos com autismo.

Palavras-chave: autismo, linguagens, inclusão.

THE DIAGNOSIS OF AUTISTIC DISORDER AND THE COMMUNICATION EVOLUTION DURING THE TEACHING OF INCLUSION ART

ABSTRACT

This study aims to review and discuss some Autistic Disorder (DA) concepts and new possibilities of auxiliary tools for autism diagnostics and to present reflections of alternative forms of communication among autistic students. It is known that there are still many problems to establish specific pedagogic programs for DA students due to their misdiagnosis and other problems. The methodology developed in this study includes a literature review based on these specific topics. As considerations, it is suggested the establishment of research tools to help teachers to enhance their understanding of these students' functionality.

²⁶Professor Adjunto do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: cfmosquera@gmail.com

²⁷Professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: nannymteixeira@gmail.com

Keywords: autistic disorder, communication, inclusion

Autismo? Transtorno Global do Desenvolvimento? Transtorno Autista? Transtorno do Espectro Autista? Todas estas expressões se referem ao que conhecemos popularmente como “a criança que se encontra isolada”, “que apresenta dificuldades de comunicação e onde as estereotípias são parte do quadro”. Assim é a percepção da sociedade quando vê, escuta ou mesmo acompanha a realidade de alguém com perturbações na interação social. Além da família, a escola é a grande aliada no acompanhamento da criança com essas características de comportamento. Para os professores especializados, ainda existem muitas dúvidas de como atender o autista, quais os procedimentos mais apropriados e sobre como planejar o trabalho em termos curriculares para este segmento da população.

As dúvidas são antigas principalmente porque a etiologia do autismo continua desconhecida, por isso a preocupação de muitos especialistas em apresentar suas teorias. De concreto sabemos que existem diversas condições médicas associadas ao autismo: Síndrome do X-Frágil, epilepsia, etc. Algumas infecções também podem estar associadas ao autismo: rubéola, toxoplasmose, varicela, entre outras.

Leo Kanner (1943) foi o primeiro a observar e descrever as características do autismo, sob o título *Alterações autistas do contato afetivo* (LOPÉZ; GRANADOS; VÁZQUEZ, 2007, p. 303). Kanner observou também o que hoje é chamado de Tríade de Prejuízos, que inclui: déficits na interação social, na comunicação verbal e não-verbal, bem como comportamento, atividades e interesses restritos e repetitivos (*Ibidem*, p. 303).

Uma classificação sobre autismo é do DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2000)

que classifica autismo como Transtorno Autista (TA), e o inclui na subcategoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). (COSTA; NUNESMAIA, 1998, p. 24).

Em 2009, Albuquerque e colaboradores escreveram o artigo *Panorama Geral sobre os Transtornos Autísticos*, revisão em que abordaram as principais teorias sobre as causas do autismo, confirmando juntamente com BOSA e CALLAS (2000) que, as multicausalidades constituem as interpretações mais aceitas atualmente: causas genéticas e neurológicas podem ser, até o momento, as maiores responsáveis por esse dano.

Podemos entender então o autismo como um esquema ontogenético característico, que se desenvolve num ambiente aparentemente normal nos primeiros meses de vida e, que se manifesta em insidiosas carências evolutivas e em uma clara distorção qualitativa. Torna-se evidente ao redor dos 18 meses, ou seja, em um momento de desenvolvimento da criança em que se produzem mudanças fundamentais e que se acelera o processo de humanização (LOSCHÉ, 1990).

Apesar de todo o avanço científico, o diagnóstico continua sendo exclusivamente clínico, visto que ainda não existem exames complementares que possam validá-lo (MACHADO, *et al.*, 2003). Por outro lado, a classificação psiquiátrica defende a tese de que o autismo depende da presença de alterações comportamentais específicas. (BARON-COHEN, 1990).

Além disso, os exames laboratoriais continuam sendo fundamentais para complementar os diagnósticos de autismo (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004), cujo processo é difícil e arriscado, principalmente quando os sinais e sintomas não são suficientes. Apenas o exame clínico para “fechar” o diagnóstico de autismo, sem o diagnóstico correto, torna difícil à equipe multidisciplinar planejar e atender a criança autista.

Com o avanço das pesquisas, segundo Castanedo (2007), Rutter (1983) constatou que o autismo é um transtorno cognitivo, envolvendo os processos da atenção, da memória e da percepção, no qual em mais de 70% dos casos a deficiência mental está associada. Portanto, de acordo com Castanedo (op. cit.), o autismo envolve diversas categorias de patologia cerebral, nas quais foram constatadas anormalidades bioquímicas e neurofisiológicas do cérebro.

Independente de todas essas considerações sobre os principais achados etiológicos do autismo, o essencial é entender a necessidade em atender precocemente as crianças suspeitas dessa síndrome. Antes mesmo de receber o diagnóstico final, as famílias de crianças autistas (ou pelo menos com suspeita), necessitam iniciar o processo da estimulação, como em qualquer outra criança com suspeita de atraso motor ou mental.

[...] partimos da premissa de que, quando portadora de melhores níveis de desenvolvimento, essas crianças poderão se adaptar ao ambiente e desenvolver melhor índice de QV²⁸, entendida aqui, quanto ao bem-estar referente ao grau de satisfação em vários domínios das suas vidas. (ELIAS, ASSUMPÇÃO, 2006, p.295).

Na última década, a ênfase se dá sobre a diminuição da idade para diagnosticar o autismo a partir dos 18 meses da criança (havendo sugestões para antecipar em até 8 e 12 meses de idade), em uma tentativa de minimizar o sofrimento da família, bem como tornar os profissionais da saúde mais vigilantes. De acordo com Lampreia (2008, p. 399):

A idade do surgimento das características autísticas é outro fator complicador na definição do 'autismo'. Tradicionalmente, o autismo tem sido visto como uma síndrome inata, com características aparentes já nos primeiros meses de vida. Contudo, tem sido cada vez mais freqüente o

²⁸ De acordo com o autor, QV é igual a qualidade de vida.

relato de casos em que há um desenvolvimento típico até os 18 meses com uma posterior regressão e clara perda de palavras adquiridas. E são comuns relatos de regressão pelos pais não só em casos de atraso no desenvolvimento e problemas de linguagem.

As Escalas de Avaliação foram criadas para auxiliar as áreas médica e escolar exatamente pelas dificuldades dos profissionais em encerrar um tratamento ou originar um planejamento curricular. Certamente, o uso dessas escalas não dispensa o diagnóstico clínico (ASSUMPÇÃO *et al*, 1999), as quais constituem-se em instrumentos de acompanhamento da criança autista, em que o profissional da equipe multidisciplinar pode mensurar as atividades realizadas pela mesma.

Esse acompanhamento deve propiciar um resultado final que informe à escola, ao médico e à família quais as maiores dificuldades e quais as potencialidades dessa criança, destacando-se que as escalas avaliam principalmente: a atenção conjunta, o contato visual e a expressão facial do afeto (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Os principais instrumentos utilizados e que servem como referências são os seguintes, em ordem de maior frequência de utilização: CHAT (BARON-COHEN, ALLEN e GILLBERG, 1992); (LAMPREIA, 2008); ADI-R (LORD, RUTTER e LE COUTEUR, 1994); Escala de Traços Autísticos (ATA)²⁹; *Behavioral Summarized e Valuation* (1989), Gillbert, Merdin, Ehlers(1996), Marques (1998); *Diagnostic Checklist For Behavior Disturber Children* (1964) Lippi (2005); Autism Behaviour Checklist (ABC, 1980).

O uso dessas escalas, que são amplamente difundidas em todo o mundo, também deve ser outro motivo de reflexão, principalmente quando esses

²⁹ A ATA foi elaborada por Ballabriga e colaboradores, a partir da discussão das características e aspectos mais significativos do transtorno. (ASSUMPÇÃO *et al*, 1999, p. 24).

instrumentos são usados indiscriminadamente, com a pretensão de apenas “rotular” o avaliado e limitar os possíveis avanços escolares. A constatação da ocorrência de diagnósticos imprecisos requer pensar o autismo de maneira mais sistêmica, levando em conta que o laudo clínico não delimita as potencialidades de aprendizagem do autista.

Rivière (2004), entre outros estudiosos, apontam para a intervenção pedagógica como um dos grandes aliados ao tratamento de pessoas com autismo. Não se sabe ainda como curar um autista, mas, reduzir a dependência talvez seja o caminho dos atendimentos e dos processos recomendados. As limitações de comunicação, os comportamentos indesejados, associados ao isolamento, talvez sejam, dentre outros sintomas, os motivos da busca pela melhor intervenção terapêutica e psicopedagógica.

De acordo com Schwartzmann (2003, p.105):

Nas crianças com autismo, os objetivos das intervenções educacionais dependerão, em grande medida, do grau de comprometimento presente. Nos pacientes com prejuízos cognitivos importantes, os esforços deverão se dirigir, de forma mais específica, para a tentativa de aumentar a comunicação e as interações sociais, para a redução das alterações comportamentais (estereotípias, hiperatividade, etc.), para a maximização do aprendizado, e para a independência nas atividades de vida diária.

A parceria com o trabalho pedagógico visa ampliar as potencialidades e desenvolver as habilidades do autista, de acordo com o tempo e o limite individual, considerando também o processo de interação social no qual ocorre a aprendizagem. Rivière (2004) afirma que as tendências atuais de processos educacionais mais integradoras e centradas na comunicação são mais respeitadas com os recursos e capacidades das pessoas autistas.

Embora seja necessário que ocorram mudanças comportamentais, questionam-se as intervenções desprovidas de significação para o autista, como

aquelas fundamentadas em visões comportamentalistas com finalidade em si mesmas. Acredita-se que a redução de comportamentos inadequados possa acontecer juntamente com outras aprendizagens, e com a efetiva participação e colaboração dos pais e familiares, além de uma equipe multidisciplinar.

O campo de estudo da psicologia histórico-cultural pode elucidar algumas questões acerca do desenvolvimento do autista ao considerá-lo integrado ao seu contexto, a partir do qual todas as relações e interações se desenvolvem. Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento das funções superiores é interdependente da interação social e do intercâmbio cultural para se realizarem.

A compensação de algumas dificuldades do aluno autista por meio do seu desenvolvimento cultural representa uma mudança nos parâmetros pedagógicos. González (2007) afirma que as interpretações das condições mentais ou comportamentais, baseadas apenas em dotações ou déficits, em testes de QI, pouco contribuem para as interações reais do sujeito em seu meio. Ao contrário, em alguns casos podem segregar ou rotular, enfatizando negativamente as condições do aprendiz.

Orrú (2009, p. 63) endossa essa ideia:

É preciso atentar para a necessidade de transformação do ambiente educacional desse aluno, de forma que ele supere a falta de sentido inerente a treinos isolados de comportamentos e de forma que ele amplie o universo cultural e social de suas escolas.

A percepção das necessidades e das peculiaridades de comunicação de cada pessoa implica no reconhecimento da diversidade como um parâmetro norteador da proposta pedagógica. Para Rivière (2004, p. 248): “O autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização.” Portanto, para que haja intervenções pedagógicas eficazes é necessário que se leve em consideração essa diversidade.

Blanco (2004, p. 294) complementa afirmando que:

Os professores devem conhecer bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos, os fatores que a favorecem e as necessidades mais específicas deles. Somente com tal conhecimento poderão ser ajustadas as ajudas pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno.

Portanto, a aprendizagem não deverá estar voltada apenas para as aquisições de conhecimentos cognitivos ou apenas para mudanças comportamentais. As ações pedagógicas e as propostas curriculares precisam ser construídas para alcançar novas percepções do sujeito escolar, contemplando maneiras diversas de aprender e de interagir com os saberes e com o contexto sócio-cultural.

Orrú (2009) acredita que a centralidade na linguagem favoreça a aprendizagem do autista no campo da atenção, da memória e da imaginação. Aqui se consideram todas as linguagens como componentes da comunicação e da expressão: a verbal e as não-verbais, como a sonora, a gestual, a visual, entre outras. Conforme a autora (2009, p. 111):

O professor que trabalha com seu aluno autista, na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, contribuirá como agente de mediações para a reconstituição e a melhora da vivência emocional de seu aluno para que seu ser, muitas vezes revelado em suas ações, transcenda as reações afetivas imediatas para outras mais duradouras.

A dimensão afetiva do desenvolvimento humano é, de fato, um dos aspectos mais relevantes a ser observado e considerado. As expressões emocionais podem caracterizar-se como termômetro para as atitudes do professor. As atitudes tônico-posturais, além das expressões gestuais e faciais

oferecem indicativos ao professor observador sobre modos de condutas com os alunos, bem como estratégias para a aprendizagem de cada um.

Em casos específicos de autistas que não desenvolveram a linguagem verbal, ou a tem de maneira muito empobrecida, a sinalização pelo olhar, o tônus muscular, a postura física, ou outra sinalização corporal adquire um valor mais significativo ainda para o processo interativo. Possivelmente seja esta a porta de comunicação com essas pessoas.

Ao abordar sobre a linguagem Orrú (2009, p. 111) afirma: “O aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites. Assim sendo, a linguagem adentra todas as áreas de seu desenvolvimento, orientando sua percepção sobre todas as coisas e o mundo no qual está inserido.” A autora (2009) afirma que é pela linguagem que o aluno autista, em seu processo de aprendizagem, sofrerá transformações em seu campo de atenção, e poderá aprender a diferenciar um determinado objeto de outros existentes.

Com a ênfase nas interações sociais e na mediação da linguagem acredita-se que a partir da atenção, as demais funções superiores: memória, linguagem, e até mesmo o desenvolvimento da imaginação, poderão ser gradativamente ativados. Esse desenvolvimento de alunos autistas torna-se um elo para a comunicação e a aprendizagem. Sendo a linguagem integrada a toda atividade humana, sua importância para a organização do pensamento é fundamental.

De acordo com Luria (1988, p. 26): “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.” Esta afirmação propõe pensar a linguagem como um papel determinante no desenvolvimento psicológico, que influenciará na percepção que o sujeito tem de si mesmo, e afetando os aspectos cognitivo, psicomotor e também o desenvolvimento afetivo.

Possivelmente, um dos maiores desafios na educação do autista seja a acessibilidade às significações do contexto. O seu ser-estar no mundo depende das interações com a linguagem verbal e também com as não-verbais, que lhes possibilite construir significados, por exemplo, a partir de um olhar, de uma imagem ou objeto, das relações com as pessoas próximas. Uma vez que o déficit de comunicação é uma marca nesse transtorno, suas consequências são determinantes no comportamento do autista.

Segundo Vygotski (1997), a construção da linguagem não está ligada apenas ao sistema fonador, mas pode se estabelecer por outros sistemas de signos, utilizando-se de elementos não-verbais, como a sonoridade, a forma tátil, gráfica, por meio dos gestos, entre outros, que podem contribuir para a compreensão de mundo, do significado das palavras e do comportamento social.

De acordo com Vygotsky (1991) e Luria (1988), a base social influenciará crescentemente a base biológica. Portanto, conforme a dinâmica do meio social da criança, o meio social enfatizará mais ou menos sua condição de deficiência, marcando definitivamente os traços de sua personalidade e de sua identidade.

Esta identidade, por sua vez, também se constitui a partir das representações mentais fornecidas pelo meio em que o sujeito se insere, ocorrendo desde as fases iniciais da vida. De acordo com Silva (2000), é por meio da linguagem que as identidades ou as diferenças se estabelecem, ou seja, no interior dos contextos. A linguagem é então, a norteadora das relações e dos modos de organização e de hierarquização dos grupos sociais.

De acordo com Alves, in Santos e Paulino (2006, p. 94):

A ação humana está baseada na cooperação entre os indivíduos. E as formas como os homens participam e atuam na vida determina o que pensam. A partir da experiência social, conceitos são internalizados, permitindo identificações e diferenciações que constituirão a singularidade, a identidade do sujeito.

Concluir algo sobre o TA ainda está longe de qualquer constatação científica, apesar dos vários autores pesquisando o assunto. Bosa (2002, p. 37) afirma que o autismo é um desafio ao conhecimento sobre a natureza humana. “Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento.” A autora continua: “É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.”

Partindo do pressuposto de que é por meio da linguagem que o sujeito constrói sua identidade, suas relações com o mundo e as interações com outros e com o contexto sócio-cultural, então, a questão que se apresenta é: que linguagens são possíveis ao sujeito autista que o possibilite interagir, aprender e se expressar? Que caminhos pedagógicos podem desenvolver nas pessoas autistas elementos significativos de sua personalidade que viabilizem sua aprendizagem, sua expressão e o reconhecimento de sua singularidade?

Estas questões partem da premissa de que cada pessoa autista apresenta potencialmente condições particulares de se desenvolver e de aprender, e que se faz necessário conhecê-las, e descobrir caminhos que favoreçam a aprendizagem, o ajustamento familiar e social, e a possibilidade da participação dessa pessoa no grupo a que pertence, de modo a sentir-se acolhida, pertencente.

O Ensino de Arte, nesta perspectiva de acolhimento e inclusão, possibilita, por meios não-verbais, que outras categorias de saberes sejam consideradas no processo de ensino-aprendizagem. A intervenção pedagógica consciente é relevante no propósito inclusivo da arte, para a qual o docente necessita de boa formação, de modo que sua prática não se esvazie nas técnicas e procedimentos de aula.

Este fato implica em uma revisão dos conceitos didáticos e epistemológicos que fundamentam os cursos de licenciaturas em arte, de modo

que apontem para mudanças paradigmáticas, para a superação de concepções segregadoras e elitistas de arte nas escolas. Além disto, a interface com as ciências da saúde torna-se necessária, de modo que os professores tenham acesso aos conhecimentos necessários para um projeto pedagógico que dê conta das especificidades das necessidades educacionais especiais.

Segundo Reily (2008) é necessário que os cursos superiores de formação de professores de arte alcancem parâmetros inclusivos, o que implica em critérios curriculares diferenciados, que contemplem a consciência sobre a diversidade e a inclusão. Este processo envolve reflexões e mudanças na maneira de lidar com o tempo e o espaço escolar, a partir do preparo consistente do professor e de currículos mais flexíveis neste aspecto.

No ensino das artes visuais, os recursos visuais, como por exemplo, objetos do cotidiano ou imagens de arte, podem ser referências externas que levem o aluno a construir sua auto-imagem, perceber elementos de seu entorno, estimular os sentidos para as relações com o espaço, e abrir uma entrada que conecte seu universo fechado com signos visuais que possam construir significados e linguagens.

Porém é necessário refletir sobre a mediação dos recursos visuais, ou até mesmo de outra natureza, somada à postura acolhedora do docente, que possibilite a esse aluno sentir-se pertencente ao grupo. O compartilhar de tarefas e a cooperação são condições necessárias para esse pertencimento. A esse respeito Ross (2004, p. 224) afirma:

O conhecimento inclusivo é menos discursivo, menos fundado no princípio da separação. O conhecimento inclusivo é mais localizado nas necessidades reais das pessoas, portanto é cognitivo, fortemente afetivo-emocional, é artístico, motor e interativo.

Rivière (2004, p. 254) acrescenta: “A alienação autista do mundo humano é um desafio sério, pois nosso mundo não seria propriamente humano se aceitasse passivamente a existência de seres que, sendo humanos, são alheios.” Acredita-se que o reconhecimento das singularidades do sujeito autista favoreça a construção dos significados a partir das mediações que o ensino de arte proporciona, se tente superar o modelo do déficit pelas intervenções pedagógicas que produzam sentido e que explorem a sensibilidade e as linguagens do aluno autista.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. A., CRUZ, C.S., RUTHES, B.L., MOSQUERA, C.F.F. *Panorama Geral Sobre o Transtorno Autístico*. Revista O Mosaico, FAP/PR, n.1, 2009.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco. et al . *Escala de avaliação de traços autísticos (ATA): validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas*. Arquivos de Neuro-Psiquiatria, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 23-29, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1999000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

BAPTISTA Claudio Roberto, BOSA, Cleonice (orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARTHÉLÉMY, C.; LELORD, G. *As perspectivas da investigação*. Margem, 52-54, 20-22, 1987.

BARON-COHEN. Autismo: um transtorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. Traduzido por Maria Eugenia Alonso.

Disponível em:<http://www.aetapi.org/congresos/salamanca_93/sindrome_02.pdf>. Acesso em 22 abr. 2009.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações ao currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v., p. 290-308.

BOSA, Cleonice Alves. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Maria. *Autismo: breve revisão de diferentes abordagens*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

CARVALHEIRA, G.; VERGANI, N.; BRUNONI, B. *Genética do autismo*. *Ver. Bras. de Psiquiatria*, 2004, 26(4): 270-2.

CASTANEDO, Celedonio. Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. In: GONZÁLEZ, Eugênio (coord.). *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 220-237.

CHARMAN, T. & BAIRD, G. *Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2-and 3 year old children*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43,3, 289-305, 2002.

COSTA, Maria Ione Ferreira; NUNESMAIA, Henrique Gil da Silva. *Diagnóstico genético e clínico do autismo infantil*. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 56, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1998000100004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 20 abr. 2009.

DSM-IV *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ELIAS, Alexsandra; ASSUMPCAO JR, Francisco. *Qualidade de vida e autismo*. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 64, n. 2a, p. 295-299. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2006000200022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra. *Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento*. Jornal de Pediatria, Porto Alegre, v. 80, n. 2, abr. 2004 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2009.

JORDAN, R.; POWELL, S. *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: John Wiley & Sons, 1999.

KANNER, L. *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250.

LAMPREIA, Carolina. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo. In: *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (org.), Junqueira & Marin Editores, 2008, p. 397-421.

_____. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, M^a Amélia; HAYASHI, M^a Cristina P. I. *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Brasília: CAPES, PROESP/ Junqueira & Marin editores, 2008, p. 397-421.

LOPEZ, Yolanda Sanz; GRANADOS, Teresa Guijarro; VÁZQUEZ, Vicente Sanchez. *Inventario de Desarrollo Battelle como instrumento de ayuda diagnóstica en el autismo*. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, Madrid, v. 27, n. 2, 2007. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 Abr 2009.

LORD, C. McGEE, JP (org). *Education Children with autism*. Committee on Education Interventions for children with autism, division ou behavior and social sciences and education. Washington, DC, National Academy Press, 2001.

LURIA, A.R. *El cérebro y el Psiquismo*. Barcelona: Martinez Roa, 1969.

MACHADO, M.G. et al. *Alterações anátomo-funcionais do sistema nervoso central no transtorno autístico*. *Arq. Neuropsiquiatria*, 2003, 61(4): 957-961.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

REILY, Lúcia Helena. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina M.; JESUS, Denise M. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 221-266.

RIVIÉRE, A. El tratamiento del autismo, nuevas perspectivas. *El tratamiento del autismo como transtorno del desarrollo: principios generales*. Madrid: ARTEGRAF, 2001, p. 23.

_____. *O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento*. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

ROSS, Paulo R. *Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão*. In: Educar em Revista. Dossiê Educação Especial. Curitiba: Editora da UFPR, n. 23, 2004, p. 203-220.

SANTOS, Mônica Pereira dos, PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Autismo infantil*. São Paulo: Memmon, 2003.

SILVA, Tomás T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKI, Lev. S. *Obras escolhidas V: fundamentos de defectología*. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKY, Lev. S.; LÚRIA, Alexander. R. ; LEONTIEV, Alex. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3.ed. São Paulo: Ícone/ ed. da USP, 1988.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Noemi Nascimento Ansay³⁰

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado já concluída no ano de 2009, desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná intitulada: “A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior”. Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com sujeitos surdos que frequentavam no momento da pesquisa do mestrado as universidades de Curitiba no ano de 2007. Neste texto analisamos e discutimos os movimentos de integração e de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto mundial e nacional e analisamos pelo viés das políticas públicas a inclusão de alunos surdos no ensino superior. Entendemos que, estudos relacionados a esse alunado, podem contribuir para a discussão de políticas inclusivas no ensino superior no contexto educacional brasileiro.

Palavra-chaves: Educação de surdos; Inclusão de surdos na universidade; Surdos no Ensino Superior.

INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This article presents a part of the Master's thesis completed in 2009, developed in the Post Graduate Program of the Federal University of Parana, entitled: "The school history of deaf students and its relation to their inclusion in higher education." Nine semi-structured interviews were performed with deaf individuals who attended universities in Curitiba in 2007 when the Master's research was

³⁰Professora da Faculdade de Artes do Paraná e Mestre em Educação (UFPR). E-mail: noemiansay@gmail.com

conducted. In this paper we analyze and discuss the movements of integration and educational inclusion of people with special educational needs in the national and global context and analyze from the viewpoint of public policies, the inclusion of deaf students in higher education. We believe that studies related to these students can contribute to the discussion of inclusive policies in higher education in the Brazilian educational context.

Keywords: Education for deaf students; Inclusion of deaf students in universities; Deaf Students in Higher Education

No final dos anos 90 com as políticas educacionais de inclusão escolar, houve um aumento significativo no ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino superior no Brasil, considerando a exclusão histórica deste alunado nas décadas anteriores. Ao analisarmos os dados do MEC/INEP (2006), relacionados à evolução de matrículas de alunos com NEE no ensino superior entre de 2003 e 2005, observamos que o número total de alunos passou de 5.078 para 11.999, mostrando um crescimento de 136% de aumento nas matrículas. Quanto aos dados referentes à inclusão de alunos surdos no ensino superior os dados mostram que o número era de 665 alunos no ano de 2003, em 2004 o número cresceu para 974 alunos e em 2005 chegou a 2.428 alunos, havendo um crescimento entre 2003 a 2005 de 265 % de matrículas desse alunado no Ensino Superior. Estes dados são significativos e revelam a necessidade de pesquisas relacionadas não somente ao acesso destes alunos, mas também a permanência e participação efetiva desse aluno no ensino superior.

Desta forma, este estudo traz a tona inicialmente uma breve retrospectiva sobre os movimentos de integração e de inclusão escolar das pessoas com NEE no contexto mundial e nacional, em seguida discutimos e analisamos a inclusão de alunos surdos no ensino superior pelo viés das políticas públicas.

2. Desenvolvimento

Para compreendermos os movimentos denominados de “inclusivos” se faz necessário uma breve retrospectiva histórica. Encontramos na história da humanidade dados que comprovam o extermínio e abandono de crianças deficientes realizados por algumas sociedades na Antiguidade. Na Idade Média, devido à grande influência e poder exercido pela Igreja Católica no mundo ocidental, pessoas doentes, deficientes, incapacitadas são consideradas como criaturas divinas, no entanto, esta condição de deficiência é atribuída aos desígnios de Deus ou a uma culpabilização dos próprios sujeitos ou de seus pais devido a “pecados” cometidos por eles, perpetuando-se desta forma a exclusão, o abandono e o extermínio em alguns casos na “santa” fogueira da inquisição.

No século XVI com as novas demandas mundiais impostas pelo comércio e produção, pessoas deficientes começam a ser vistas como uma ameaça social. Entendia-se que tais pessoas não podiam trabalhar, nem usar a terra de forma produtiva e muito menos produzir riquezas (GUHUR, 1994, apud SCHNEIDER). Desta forma, a partir do século XVII surgem diferentes instituições (asilos, internatos e escolas) para deficientes que visam torná-los “aprendizes” para exercer algum tipo de ofício, no entanto, o que se observa é que tais instituições reforçaram os antigos paradigmas de uma educação excludente, segregadora e que tratava as pessoas com necessidades educativas especiais³¹ (NEE) como doentes e incapazes.

³¹Na declaração de Salamanca (1994) o termo “pessoas com necessidades educativas especiais” foi utilizado para denominar a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características singulares na aprendizagem. Neste trabalho, entende-se por alunos com necessidades educativas especiais (NEE) aqueles indivíduos que têm baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, mental, múltiplas deficiências, altas habilidades superdotação e condutas atípicas (Secretaria de Educação Especial, números da educação especial no Brasil, abril de 2005).

No final do século XIX e início do século XX, chegou-se à conclusão de que a criança com uma NEE poderia ser educada, surgem, então, as escolas especiais e centros especializados para cada tipo de deficiência, mas que mantiveram da mesma forma as crianças e adultos com NEE isolados. Segundo Rubio (1998) esta perspectiva fundamentou-se no modelo psicopedagógico, que visa atender às especificidades de pessoas com NEE, no entanto ainda sob uma ótica assistencialista e segregadora.

Na década de 50 surgem os movimentos de integração escolar, seguindo um modelo sociológico. Esses movimentos são impulsionados por declarações internacionais dos direitos humanos e do deficiente; por movimentos de pais que exigem que seus filhos estudem em escolas regulares e por profissionais da área, críticos ao que estava sendo oferecido às pessoas com NEE. Esses movimentos aconteceram, principalmente, nos EUA, e o aluno com NEE, além de poder ser educado, também era um cidadão, com direitos e deveres.

Os movimentos de integração estenderam-se e desenvolveram-se em muitos países, entre eles Itália, Inglaterra, Estados Unidos, França, Suécia, Espanha e outros. Para Rubio (1998) estes movimentos trouxeram avanços, no entanto, a partir da década de 1980, novas reivindicações iniciam criticando os resultados da integração escolar, alegando-se que os chamados serviços escalonados, mantinham uma segregação, onde a criança com maiores comprometimentos ficava também separada das demais, mantendo-se classes especiais e centros de atendimento separados da escola regular.

Desta forma, os movimentos para uma escola inclusiva começam a partir dos 80 nos Estados Unidos com os trabalhos de Stainback e Stainback (1999), Wang (1995) e Reynolds (apud RUBIO, 1998). Os objetivos da escola inclusiva eram: a unificação dos sistemas de ensino especial com o sistema de ensino geral, a inclusão de alunos com deficiências no ensino comum, oferecendo as mesmas oportunidades e recursos a todos os alunos. Para tais autores a inclusão

representa um avanço educacional e social, uma mudança de paradigma, garantindo oportunidades iguais a todos, uma “escola para todos”.

Políticas nacionais e internacionais sinalizam em favor da integração/inclusão³² de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino comum, entre estas, podemos citar: a Constituição Federal do Brasil (1988), Lei nº. 8069 (1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente³³, Lei nº. 9.394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação (2000), Lei nº. 10.845 (2004)³⁴ que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, Política e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), além de outros decretos, pareceres e recomendações governamentais.

A LDB 9394/96 no capítulo V, no art. 58. diz: “ Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais.” Reforçando a LDB 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº2 (2001) afirma: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”. O termo “preferencialmente” utilizado na LDB 9394/96 é

³²Para Rubio (1998) os movimentos de integração tiveram origem nos conceitos de normalização, ou seja, as pessoas deficientes devem adquirir comportamentos que estejam o mais próximos daqueles considerados normais e que sua educação deve ser o menos restritiva possível. Já a educação inclusiva segundo STAINBACK; STAINBACK (1999) se refere à escola que educa a todos os estudantes dentro de um único sistema educativo, onde todos participam, formando redes de apoio, trabalho cooperativo, em equipe e a aprendizagem cooperativa.

³³Na Lei nº. 8069 (1990). No Capítulo IV no art. 54 diz: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

³⁴ Na Lei nº. 10.845 (2004) Art. 1º II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

substituído por “deve” na resolução, enfatizando desta forma a inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns³⁵.

É possível constatar que dentro do cenário internacional e nacional alguns autores têm feito uma leitura crítica sobre a inclusão, podemos citar Kauffmann e Gárcia (apud RUBIO, 1998), Patto (1996), Pierucci (1999), Sá (2002), e Platt (2004), Kassar (1998) e Ferreira (1998). Para estes autores a inclusão pode representar um escamoteamento, uma farsa, uma cilada para acobertar as grandes desigualdades de nossa sociedade, mantendo um jogo de aparências, sem se aprofundar nas questões fundamentais da realidade social e servindo apenas como plataforma das políticas capitalistas neoliberais³⁶.

A inclusão de alunos surdos no ensino comum é um assunto polêmico. Para muitos, a inclusão pode se constituir um engodo, uma farsa, pois colocar um aluno surdo usuário da LIBRAS, sem a intermediação de um intérprete em uma sala de aula com trinta crianças ouvintes, pode denotar uma forma de exclusão. Neste sentido Strobel (2008, p.100) questiona:

Desta maneira, a “inclusão” de sujeitos surdos na escola, tendo-se a língua portuguesa como principal forma de comunicação, nos faz questionar bem se a inclusão oferecida significa integrar o surdo? Na verdade a palavra correta para as experiências desenvolvidas não é inclusão, e sim uma forçada “adaptação” com a situação do dia a dia dentro de escolas de ouvintes.

³⁵Discutiremos esta questão ao longo do texto, pois este caráter de uma quase obrigatoriedade, não leva em conta alguns aspectos relacionados a especificidades de alunos com NEE, como no caso do aluno surdo que usa a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua e que muitas vezes não encontra no ensino regular as condições linguísticas e culturais para a sua escolarização. Além disto, por questões socioeconômicas, muitos alunos com NEE podem ficar excluídos dentro das chamadas escolas inclusivas e sem os atendimentos de apoio (fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia e outros) que tinham no ensino especial.

³⁶BOITO (1999) situa o Neoliberalismo, como uma ideologia contemporânea, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando a intervenção do estado, retomando o discurso econômico burguês.

Pensando nos alunos surdos que usam LIBRAS, esta questão sofre um agravamento, pois o aluno fica à margem no processo de ensino e aprendizado que está acontecendo na Língua Portuguesa e não em LIBRAS.

Por outro lado, constatamos que as consequências de uma educação excludente e do isolamento dos alunos com NEE das escolas comuns não mostrou avanços na escolaridade de tais alunos, pelo contrário, provocou uma segregação desses alunos em instituições especiais, que usavam uma metodologia oralista, promovendo poucas oportunidades de integração/inclusão na sociedade.

Para incluir não basta colocar o aluno surdo em uma sala de ouvintes, muitas vezes nem a presença do intérprete garante a inclusão do aluno surdo em sala de aula, pois segundo pesquisa feita por Guarinello et al. (2008) para que o intérprete atue eficazmente no Ensino Superior será necessário que tenha uma formação de qualidade, que conheça antecipadamente a disciplina que será traduzida e que tenha uma relação adequada com o professor da disciplina. A pesquisa ainda conclui que o que se vê ainda é o descaso com a educação desse grupo, tendo em vista que poucos surdos podem contar com um intérprete em sala de aula durante seu percurso acadêmico na universidade.

O aluno surdo que ingressa no Ensino Superior é um sujeito que superou barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. É um sujeito que ao longo de sua escolaridade construiu e apropriou-se de saberes que foram construídos historicamente possibilitando desta forma avanços em sua escolaridade. Ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio sobretudo para alunos surdos.

Moreira (2004) ressalta que as instituições de Ensino Superior receberam avisos e portarias do MEC a partir da década de 1990, entre elas o Aviso Circular MEC/ GM n° 277, que já sugeria encaminhamentos para que o aluno com NEE ingressasse no Ensino Superior e solicitava que as instituições desenvolvessem

ações para acessibilidades, flexibilização dos serviços e capacitasse os professores para o atendimento desta demanda. A Portaria do MEC nº1679/99 expressa os requisitos de acessibilidades para pessoas com NEE no que diz respeito aos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e do credenciamento de Instituições.

No que se refere à inclusão de alunos surdos no Ensino Superior encontramos na PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, no artigo 2 (alínea) item III algumas recomendações:

- III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso
 - a) de propiciar, sempre que necessário intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
 - b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando conteúdo semântico;
 - c) de estimular o aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
 - d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

Podemos observar que desde 2003 através da Portaria citada acima já existiam diretrizes quanto à atuação do intérprete; a flexibilização na correção das provas, valorizando o conteúdo semântico; estímulo a aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e também informações aos professores quanto às especificidades linguísticas dos surdos.

Para Moreira (2004, p. 200):

A universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente

precisa ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade.

Outro documento fundamental para a educação dos alunos surdos é o decreto Nº 5.626 de 2005 que regulamenta a lei Nº 10.436 de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que em seu capítulo VI, Art. 23 trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS- Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Por meio deste decreto pessoas surdas têm direito nas instituições federais de educação superior de receberem os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS. Ainda neste mesmo capítulo no inciso 2 diz:

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Além dos instrumentos legais, portarias e recomendações, o MEC por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP oferece programas, ações e projetos de apoio à educação de alunos surdos, entre eles: o centro de formação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS)³⁷. Outra ação pontual do MEC foi a de implantar o primeiro curso de graduação de Letras/LIBRAS, para formar professores para o ensino da Língua Brasileira de

³⁷O CAS é um programa do governo federal, tem parcerias com as prefeituras e as Secretarias de Educação dos Estados, o objetivo destes centros é promover a formação de professores, instrutores surdos, intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e outros profissionais que atuam na área de surdez.

Sinais, este curso na modalidade à distância acontece em parceria com a Universidade de Santa Catarina (UFSC) e tem polos em vários estados brasileiros. Na UFPR o primeiro curso foi iniciado em 2008 e segundo sua Coordenação local estão fazendo o curso 31 alunos no bacharelado (para intérpretes) e 30 alunos na licenciatura (surdos que querem ser professores de LIBRAS).

Outro avanço nas políticas públicas direcionadas ao atendimento a pessoas surdas é a realização de exames de proficiência em LIBRAS e de tradução e interpretação em LIBRAS/ Língua portuguesa, o Prolibras³⁸. A certificação é feita pelo MEC em cumprimento a Lei 10.436/2002 e ao decreto 5626/2005 desde 2006. O objetivo do Prolibras é certificar surdos e ouvintes, fluentes em LIBRAS, para atuar principalmente na docência da LIBRAS nas instituições de ensino.

Além destes programas a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) distribui CD-ROM com os clássicos da literatura em LIBRAS e Língua portuguesa e também distribui dicionários ilustrados trilingües LIBRAS – Língua Portuguesa e Inglês para escolas públicas que tenham matriculados alunos surdos.

O Programa de Acessibilidade a Educação Superior (Incluir), do governo federal é outra ação importante para inclusão de alunos surdos na universidade. Desde 2005 o Programa Incluir lança editais com o propósito de apoiar projetos que ofereçam o acesso a pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Estes núcleos têm por objetivo melhorar o acesso das pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição. A UFPR, através do núcleo de apoio a pessoas com necessidades especiais (NAPNE), participa deste programa desde 2006.

No Estado do Paraná através da Resolução 70/08 do Conselho Universitário - COUN da UFPR encontramos a possibilidade de pessoas com NEE ingressarem

³⁸O Prolibras é coordenado nacionalmente pela UFSC, no Paraná sua coordenação local é realizada pela UFPR.

a Universidade através da destinação de uma vaga por curso. O artigo 2º desta Resolução afirma:

Art. 2º Aprovar a destinação de 01 (uma) vaga em cada curso de graduação, de ensino profissionalizante e de ensino médio da UFPR para pessoas com deficiências, a partir do Processo Seletivo 2008/2009.

Para melhor exemplificar destacamos o edital do último concurso vestibular da Universidade Federal do Paraná que através do edital n.º 06/2009– Núcleo de

Concursos – NC afirma:

3.º – Em cada curso haverá uma vaga destinada para pessoas com deficiência, conforme a Resolução nº 70/08 - COUN.

§ 4.º – Pessoas que já possuam curso superior não poderão candidatar-se às vagas de inclusão racial ou social, de acordo com o Artigo 3.º da Resolução nº 17/07- COUN, nem às vagas para pessoas com deficiência, de acordo com as normas deste Edital.

E no artigo 12 diz:

§ 2.º – Somente concorrerá à vaga para deficientes de cada curso o candidato convocado para a 2ª fase do Processo Seletivo.

§ 3.º – Ao final da 2ª fase, os candidatos com deficiência que se enquadrem no *caput* deste Artigo e que não tenham obtido classificação no curso dentro do limite de vagas previstas em sua categoria de concorrência, terão seus escores relacionados em ordem decrescente pelo NC, sendo que a vaga de deficientes será destinada àquele que tiver obtido o melhor desempenho.

A UFPR foi a primeira Instituição do Ensino Superior - IES na cidade de Curitiba a tomar esta iniciativa. No vestibular de 2009/2010, segundo dados fornecidos pelo NAPNE (2010) ingressaram 11 candidatos com alguma

necessidade especial, com vagas preferenciais, validadas por bancas de verificação.

CANDIDATOS	CURSO	TIPO DE NEE
1	Matemática	Deficiência Visual
2	Estatística	Surdez
3	Matemática Industrial	Deficiência Motora
4	Ciências Sociais	Deficiência Física
5	Medicina	Surdez
6	Ciências Contábeis	Deficiência Múltipla
7	Tecnologia em Negócios Imobiliários	Deficiência Física
8	Ciências da Computação	Deficiência Visual
9	Terapia Ocupacional	Deficiência Visual
10	Química	Deficiência Física

QUADRO 2 - MAPEAMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS QUE INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR NA UFPR EM 2010

Fonte: NAPNE / UFPR, 2010

Dos 10 alunos, 3 deles têm uma necessidade especial na área física, 2 na área motora, 3 na área visual, 2 na área da surdez. Cumpre salientar, que dos alunos surdos que ingressaram no ano de 2010, nenhum é usuário da Língua Brasileira de Sinais e que os dois possuem perda auditiva bilateral e usam próteses auditivas.

Outro dado atual e significativo é o documento “Política e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008). Segundo esse

documento a educação superior deve promover o acesso, a permanência e a participação dos alunos neste nível de ensino. As ações devem envolver a acessibilidade arquitetônica, os sistemas de informação, a comunicação, os materiais didáticos e pedagógicos adequados, os quais devem fazer parte desde o processo seletivo e abranger todas as atividades desenvolvidas nas IES. Para alunos surdos o documento prevê que seja oportunizada uma educação que leve em conta suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade é também uma instituição social que expressa a forma como uma sociedade se organiza, seus valores, suas contradições, suas dificuldades e também suas perspectivas quanto ao futuro. Para Chauí (2001, p. 35) a universidade “não é uma realidade separada e sim expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Desta forma a autora chama a atenção para o fato de que sendo a sociedade brasileira “uma sociedade autoritária, tecida por desigualdades profundas gera um sistema institucionalizado de exclusões sociais, políticas e culturais”. (CHAUÍ, 2001, p.123).

Devido à exclusão que marcou e ainda marca a educação de pessoas com NEE no Brasil, buscar a inclusão destas pessoas nos impõe um olhar desafiador, cauteloso e muitas vezes crítico. Desta forma, a universidade não pode deixar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos.

Sabemos da importância da universidade em nossa sociedade e o seu compromisso de não ser indiferente às demandas da sociedade e também na promoção de uma educação mais justa e democrática. Este compromisso é

também um resgate histórico, e constitui-se um dever para com a sociedade e com as políticas educacionais

REFERÊNCIAS

BOITO, A. Jr. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã VM Editora, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição: da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. Decreto N° 5.626. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. Lei N °. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília. 1990.

_____. Lei N ° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 1996.

_____. Lei N ° 10.845, de 5 de março de 2004. *Institui o Programa de Complementação ao atendimento Educacional Especializado as pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências*. Brasília. 2004.

_____. Lei n ° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a *Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS* e dá outras providências. Brasília. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial no Brasil. *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em 13/07/2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Aviso Circular n.º 277/MEC/GM*, de 8 de maio de 1996. Brasília, 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º1679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidades de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, 03 de dezembro de 1999. Disponível em <http://www.cedipod.org.br/edu1679.htm> acesso em 28/01/2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União* de 3 de dezembro de 1999, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>. Acesso em: 15/03/2009

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 15/01/2009.

_____. Resolução CNE/CEB n.º2, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 24/04/2009.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci_arttext> Acesso em 05/06/2010.

GÁRCIA, E. Normalización e integración. En Mayor Sanchez, J. e outros: *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya, p. 57-77, 1986.

GUARINELLO, A.C. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2008,

vol14,n.1, p. 63-74. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=71148&type=P> > Acesso em: 23/05/2009

GUHUR, M.L.P. *A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica*. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.!,n.2, p.75-83,1994.

KAUFFMANN, J.M. *The regular Education iniciative as Reagen-Bush Education Policy: A trickle-Down theory of education of hard-to beach*. The jornal of Special Education. Virginia, 23, 3, p.256-278, 1989.

KASSAR. M.C.M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003> Acesso em 05/06/2010.

MOREIRA, L. C. *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. Tese de Doutorado em Educação. 224 p. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1996.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PLATT, A. D. *O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo do sócio-conceitual da normalidade-anormalidade (ou adequação a realidade)*. Tese de Doutorado. Campinas, 2004.

REYNOLDS, D. *Escolarización eficaz de niños con necesidades educativas especiales*. La investigación y sus implicaciones. Madrid: Siglo Cero, 143. P.24-32

RUBIO, C. G. *Educación Especial: de la integracion escolar a la escola inclusiva*. Valencia: Promolibro, 1998.

SÁ, N. R. L. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: UPF, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

STROBEL, K. L.. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Edital n.º 06/2009 – NC Núcleo de Concursos*, Curitiba, PR, 2009. Disponível em <http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2010/documentos/edital062009.pdf>. Acesso em: 05/06/2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Resolução n.º 70/08 COUN Conselho Universitário*. Disponível em <www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=283> Acesso em: 05/06/2010.

WANG, M. C. *Atencion a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea, 1995.

NORMAS PARA ENVIO DE ARTIGOS

As contribuições devem ser enviadas exclusivamente por e-mail pesquisa.musicoterapia.fap@gmail.com – em arquivo anexo, formato Word com extensão “doc”. Os autores devem manter em sua posse o arquivo para as eventuais modificações sugeridas pelos pareceristas. Só serão aceitos trabalhos enviados com a devida revisão ortográfica e sintática. Além disso, deve ser enviado em anexo ao mesmo e-mail um outro arquivo Word (extensão “doc”) contendo os seguintes dados: a identificação do trabalho e do autor; filiação e titulação acadêmica; funções que autor exerce; endereço postal e eletrônico, telefone(s) para eventual contato. Os artigos podem ser escritos na língua portuguesa, na inglesa e na espanhola. Serão aceitos somente artigos de membros de grupos de pesquisa, inscritos no CNPq, e que possuam afinidade com as linhas de pesquisa do NEPIM.

FORMATAÇÃO

Os trabalhos devem ser digitados em Word e ter o seguinte formato: fonte Arial em tamanho 12 e notas de rodapé em tamanho 11; espaço entrelinhas 1,5 e parágrafos com recuo; espaço 1,5cm entre partes do texto; páginas configuradas no formato A4, com numeração. Os trabalhos, configurados no formato descrito, devem ter entre 12 e 20 páginas.

A organização interna dos trabalhos deve obedecer à seguinte sequência: TÍTULO (centralizado, em caixa alta e em negrito); dois espaços abaixo nome do(s) autor(es) à direita da folha com o primeiro número para a nota de rodapé que aponte a titulação, a vinculação a uma instituição, informações breves e pertinentes aos interesses de pesquisa; RESUMO (com um máximo de 120 palavras) e PALAVRAS-CHAVE (até 5 palavras), escritos no idioma do artigo;

ABSTRACT (com um máximo de 120 palavras) e KEYWORDS (até 5 palavras); corpo do texto (de acordo com as normas citadas no parágrafo anterior); *CONSIDERAÇÕES FINAIS*; e *REFERÊNCIAS* no final do artigo (apenas trabalhos citados no texto). As notas de rodapé devem ser evitadas e o autor deve utilizar os recursos do Word: em corpo 10, notas automáticas, com a numeração acompanhando a ordem de aparecimento.

CITAÇÕES DENTRO DO TEXTO

Nas citações de até três linhas feitas dentro do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data da publicação. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” (SILVA, 2000, p. 100). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de três linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em tamanho 11, espaço simples e com 2,5 cm recuo.

REFERÊNCIAS

As referências, dispostas no final do texto, devem ser organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor. Exemplos: livros e outras monografias: AUTOR, A. Título do livro: subtítulo sem itálicos. Número da edição. Cidade: Editora, data; capítulos de livros: AUTOR, A. Título do capítulo. In:

AUTOR, A. Título do livro. Cidade: Editora, data; dissertações e teses: AUTOR, A. Título da dissertação/tese: subtítulo sem itálicos. número de folhas f. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em Área de Concentração) – Instituto/Faculdade, Universidade, Cidade, data); artigos em periódicos: AUTOR, A. Título do artigo. Nome do periódico, Cidade, v. volume, n. número, data; trabalho publicado em Anais de congresso ou similar: AUTOR, A. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número da edição ed., ano. Anais do... Cidade: Instituição, data). As referências devem vir em espaço simples e separadas uma das outras por dois espaços.

ILUSTRAÇÕES

As imagens devem ser enviadas em formato JPEG diagramadas no arquivo do texto ou enviadas em arquivos separados, como anexo do e-mail. Tabelas, gráficos, desenhos, quadros e demais imagens só serão publicados em P&B. Cada arquivo de imagem não pode ter mais de 500 Kb.

AVALIAÇÃO

A Organização encaminhará os artigos submetidos aos membros do Conselho Editorial para análise e avaliação. A análise será realizada sob a forma de parecer formal. Todo processo é feito dentro do regime de anonimato, ou seja, sem que autores e pareceristas tenham ciência um do outro. Feita a análise, a Organização entrará em contato com o autor por e-mail para comunicar se o seu artigo foi (1) aceito, (2) aceito com restrições ou se foi (3) recusado. No caso dos trabalhos aceitos com restrições, os autores deverão atender todas as eventuais modificações sugeridas pelo parecerista e terão um prazo de no máximo 20 dias para retornarem os trabalhos por e-mail.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS INTERDISCIPLINARES EM MUSICOTERAPIA

Registro no CNPQ:

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=4504406CJTNX4D>

CONTATO

pesquisa.musicoterapia.fap@gmail.com

