



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

CATARINA SHIN LIMA DE SOUZA

**MÚSICA E INCLUSÃO: NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
OU NECESSIDADES PROFISSIONAIS ESPECIAIS?**

Salvador

2010

CATARINA SHIN LIMA DE SOUZA

**MÚSICA E INCLUSÃO: NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
OU NECESSIDADES PROFISSIONAIS ESPECIAIS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de Concentração: Educação Musical

Prof. Dr. Luiz Cesar Marques Magalhães

Salvador
2010

S719m Souza, Catarina Shin Lima de.

Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? / Catarina Shin Lima de Souza. – Salvador, 2010.

157 f.

Orientador: Luiz Cesar Marques Magalhães.

Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música, 2010.

TERMO DE APROVAÇÃO
(expedido pelo Programa)

A Deus

Ao meu esposo Eugênio

Aos meus filhos Hugo, Djissonah, Ivo e Alba

Deficiente é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

Louco é quem não procura ser feliz.

Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria.

Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão.

Mudo é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

Paralítico é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

Diabético é quem não consegue ser doce.

Anão é quem não sabe deixar o amor crescer.

E **Miserável** somos todos que não conseguimos falar com Deus.

Renata Arantes Villela

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas maravilhas que fez e faz em minha vida. Porque, “na intimidade, me ensinou sabedoria”.

À minha avó Chook Yun Han (Terezinha, para os brasileiros) pelo exemplo de fé e perseverança.

Ao meu pai Jung Kyun Shin (*in memoriam*) por me mostrar o valor das pequenas (grandes) coisas, da simplicidade da vida. À minha mãe Yung Sook Shin (*in memoriam*) por ser a primeira a me incentivar ao estudo da música e a primeira a me mostrar a importância da música para a vida das pessoas.

Ao meu sogro Nilberto Cavalcanti de Souza (*in memoriam*) pelo profundo senso de ética e de justiça. À minha sogra Alba Afonso Lima de Souza (*in memoriam*) pelos exemplos de educação na diversidade e nas adversidades da vida.

Ao meu esposo Eugênio Lima de Souza, companheiro de todas as horas, inclusive nas angústias e incertezas vivenciadas na construção deste trabalho. Por me ensinar a olhar o outro além das aparências.

Aos meus filhos mais velhos Hugo Roberto, Djissonah pela seriedade com que assumiram as responsabilidades domésticas no ano em que a família ficou dividida e que souberam conduzir tão bem a nossa casa. Também aos mais novos Ivo e Alba pela compreensão e paciência com as constantes mudanças de humor e ausências de minha parte.

Aos meus irmãos Francisco Shin e Flávio Shin e esposas pelo carinho e apoio.

Ao meu cunhado Alberto Lima pela alegria manifesta ao receber a notícia de minha aprovação no Mestrado e pela contribuição com minha pesquisa ao me presentear com o livro “Teaching the Retarded Visually Handicapped”. À minha cunhada e colega de profissão, Lourdinha Lima com quem compartilhei muitos momentos de incertezas e alegrias do ser professor, não apenas no ambiente de trabalho, mas também nas nossas famosas “reuniões pedagógicas” (como diziam nossos maridos) durante aniversários de familiares e outros momentos em família.

A tia Susana pelo apoio e dedicação junto à administração da Arte Musical.

Aos meus professores da Escola de Música da UFRN: Fátima Brito, Candinha Bezerra e Olga Aranha (professoras do Curso de Iniciação Artística); Elizabeth Bulhões (Betinha), Salete Gouveia, Glênio Manso, Neusa Mesquita (*in memoriam*), Prêntice Bulhões (professores de Teoria Musical); Natércia Maranhão (*in memoriam*), Gerardo Parente (*in memoriam*), Marco Caneca, Vera Arruda, Dolores Portela e Deijair Henrique Borges (professores de piano).

Ao Programa de pós-graduação da UFBA na pessoa da coordenadora Dra. Cristina Tourinho pela acolhida e incentivo. Aos professores pelas aulas enriquecedoras. E às funcionárias administrativas Selma e Maisa pelo carinho e prontidão com que sempre executaram os serviços de apoio.

Ao meu orientador Dr. Luiz Cesar Magalhães pelo incentivo e por entender os meus limites e tempo de amadurecimento.

Aos colegas e amigos pelo convívio durante minha estadia na Bahia: Harue Tanaka, Vilma Fogaça, Tais Dantas, Simone, Wellington, Ricardo Camponogara, Celso Benedito e Emília, Raul e família.

À Escola de Música da UFRN por ter me concedido o afastamento com vencimentos para cumprir com as exigências do Curso de Pós-Graduação na UFBA. Ao professor Dr. Zilmar Rodrigues de Souza pela disponibilidade e valiosas sugestões; ao professor Me. Ronaldo Ferreira de Lima pelas valiosas contribuições à minha vida profissional e acadêmica na EMUFRN e a Elizabeth Kanzaki, bibliotecária, pela colaboração na revisão da formatação deste trabalho.

Ao professor substituto Helder pelo apoio junto ao Curso de Iniciação Artística da EMUFRN.

A Luiz Carlos Ferreira e sua esposa Oneide Maria dos Santos Leão por me fazerem enxergar e trilhar novos caminhos.

A Marcus Welby pela alegria contagiante e apoio junto à Associação de Cegos da Bahia.

Ao Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN) nas pessoas de Marcos Antonio da Silva, Gleide Dias de Medeiros, Maria de Fátima Aquino de Souza pela confiança e apoio.

Aos alunos da oficina de música do IERC/RN pela convivência. Pelo que aprendi, vivenciei e, principalmente, pelo que construímos juntos.

A todos os alunos que tive por me ensinarem a ser professora.

A todos os que de alguma forma contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho.

Agradeço a Deus e a todos vocês por ser quem eu sou!

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é analisar a situação da educação musical em face às recentes mudanças na legislação nacional em relação à inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais buscando situar o educador musical nesse contexto. Para responder as questões propostas foi realizado levantamento das publicações especializadas sobre educação musical, educação especial e inclusão educacional com o objetivo de construir uma reflexão sobre a história da educação especial no Brasil. Com isso foi possível esclarecer e compreender melhor a origem das atitudes de dúvidas e incertezas do professor perante a realidade da educação especial e inclusiva. Num segundo momento da pesquisa apresento algumas reflexões sobre minha experiência de formação pessoal e profissional. Busco por meio de questionário identificar as principais concepções e dificuldades enfrentadas por educadores musicais diante do paradigma da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas. Finalmente, a partir da experiência de ensino de música em uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual, procuro sistematizar possibilidades e estratégias de atuação para o professor de música junto a este público, bem como desmistificar alguns estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais e, mais especificamente, daquelas com deficiência visual.

Palavras-chaves: educação musical, educação especial, inclusão educacional, deficiência visual.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the situation of music education in the face of recent changes in national legislation in relation to educational inclusion of people with disabilities trying to place the music educator in this context. To answer the questions posed it was carried out a survey of publications on music education, special education and inclusive education in order to build a reflection on the history of special education in Brazil. It was then possible to clarify and better understand the origin of the teacher's doubt and uncertainty attitudes who is faced with the reality of special and inclusive education. In a second phase of the research I present some reflections on my experience on personal and professional training. I search through a questionnaire to identify the main ideas and difficulties faced by music educators before the inclusion of people with special needs in schools paradigm. Finally, from the experience of teaching music in a specialized institution for people with visual impairments, I try to systematize possibilities and strategies of action for the music teacher at this public and demystify some of the stereotypes and prejudices toward people with special educational needs and, more specifically, those with visual impairments.

Keywords: music education, special education, inclusive education, visual impairment.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	26
INCLUSÃO EDUCACIONAL: TEMPO DE REVISÃO, REFLEXÃO E MUDANÇA DE ATITUDES.....	26
1.2 Inclusão, estigma e preconceito	28
1.3 Estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às pessoas com deficiência.....	34
1.3.1 Primeiro Estágio	34
1.3.2 Segundo Estágio	34
1.3.3 Terceiro Estágio.....	36
1.3.4 Quarto Estágio	38
1.4 Em direção a uma educação inclusiva	40
1.5 Desafios atuais da educação inclusiva	46
CAPÍTULO 2	54
A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR MUSICAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	54
2.1 Percursos pessoais e profissionais	56
2.2 Dificuldades dos educadores musicais em relação à inclusão educacional.....	73
CAPÍTULO 3	81
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: LIDANDO COM O AUTOCONCEITO E A AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO	81
3.1 O autoconceito: definição e componentes	85
3.1.1 Componente cognitivo do autoconceito.....	86

3.1.2 Componente afetivo do autoconceito.....	88
3.1.3 Componente comportamental do autoconceito.....	92
3.2 Formação do autoconceito e da autoestima.....	92
3.3 Desenvolvimento do sentido de si mesmo.....	97
3.4 Desenvolvendo uma autoestima positiva na oficina de música do IERC/RN.....	102
CAPÍTULO 4.....	108
MUSICALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	108
4.1 O início das aulas no IERC/RN.....	118
4.2 Segunda fase do projeto.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXOS.....	154
ANEXO A: PARTITURA DA MÚSICA “SEMENTES DO AMANHÃ” (Gonzaguinha) ..	155
ANEXO B: PARTITURA DA MÚSICA “DESPEDIDA” (Lourdinha Lima).....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Avaliação do funcionamento da visão residual.....	110
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas em escolas comuns e em classes especiais.....	15
---	----

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de minhas inquietações e buscas para uma melhor formação em torno da educação musical para pessoas com necessidades educativas especiais e, mais precisamente, àquelas com deficiência visual. Em meados de 2007 fui procurada por Luiz Carlos Ferreira e sua esposa Oneide Maria dos Santos Leão, ambos com deficiência visual, com o objetivo de estudarmos a possibilidade de realizarmos um curso de musicografia Braille¹ na Escola de Música da UFRN. Luiz Carlos é músico e se apresenta como cantor e violonista em eventos, bares e restaurantes da cidade, e, na época, ele não se sentia completo por não saber ler nem escrever música. Na ocasião, ele me presenteou com o Novo Manual Internacional de Musicografia Braille e com sua reglete e punção² escreveu meu nome (em Braille) na capa do livro. Este presente que recebi se traduziu como um compromisso de enorme responsabilidade.

A proposta inicial foi que se criasse um grupo para aprender tanto o alfabeto Braille como a Musicografia. A mesma foi discutida em reunião plenária na qual foi criada uma equipe formada por cinco professores e dois alunos da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), uma aluna do curso de Pedagogia, Luiz Carlos e sua esposa Oneide. Os encontros aconteceram uma vez por semana com a duração de uma hora cada. Nos primeiros encontros passamos a estudar e conhecer tanto o alfabeto como a musicografia Braille e teve como bibliografia básica o livro *Introdução à Musicografia*

¹ O Sistema Braille é um sistema de escrita e leitura tátil criado por Louis Braille (1809-1852) e é baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma podendo formar 64 combinações diferentes. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar de “Cela Braille”. O mesmo sistema é utilizado também para a matemática e música e é considerado até o momento o melhor sistema de escrita e leitura para cegos.

² Reglete – régua dupla unida por dobradiças no lado esquerdo. Entre uma e outra é colocado o papel (em gramatura superior a 120g). Na régua superior encontram-se retângulos vazados, cada um compreendendo 6 pontos (Cela Braille) e, na inferior, as celas em baixo relevo. O Punção é um objeto pontiagudo que serve para perfurar o papel nos pontos desejados de cada uma das celas Braille.

Braille de Dolores Tomé (2003) e o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* (UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS, 2004).

Na primeira conversa que tive com Luiz Carlos me chamou a atenção a sua preocupação com uma possível reação de temor da minha parte, pois várias vezes ele parava a conversa e dizia “*mas não tenha medo, o Braille é fácil!*”. Apesar de esclarecer que não estava com receio, várias vezes no meio da conversa ele se preocupava em querer me tranquilizar. Com isso, passei a refletir por um lado sobre as dificuldades e preconceitos pelos quais passou e, por outro lado, sobre as dificuldades encontradas pelo educador perante o aluno com deficiência em suas aulas.

Pouco tempo depois, surgiu a oportunidade de cursar pós-graduação na Escola de Música da Bahia no qual passei a pesquisar e conhecer melhor este universo da educação especial e inclusiva.

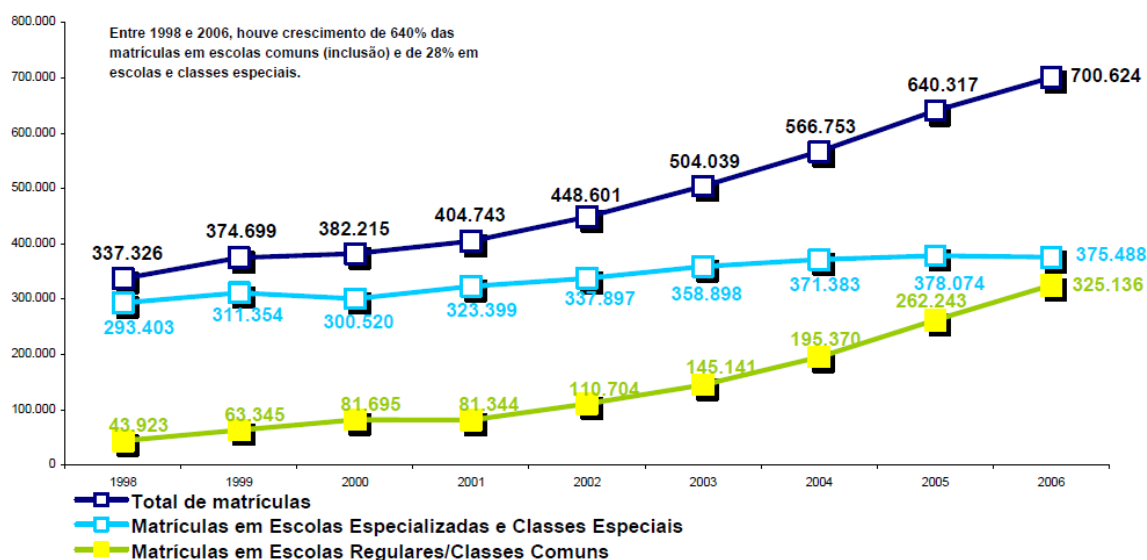
Durante muito tempo as crianças que possuíam algum tipo de deficiência viveram às margens da sociedade. Demorou bastante para que as pessoas com deficiência conquistassem um reconhecimento de que são pessoas comuns, com os mesmo direitos e deveres como qualquer cidadão, diferindo apenas nas formas de conhecer e aprender.

Ao olhar para a evolução das concepções em torno das pessoas com deficiência a história revela que cada uma delas conduziu a atitudes diversas. De acordo com Marquezan (2008), o sujeito deficiente é aquele resultante de um processo de assujeitamento pela ideologia e não o sujeito corpóreo. O termo deficiente

É usado em referência a todas as pessoas que, em diferentes épocas, foram consideradas incapazes ou com capacidades limitadas, de natureza permanente ou transitória, por razões físicas, cognitivas, sensoriais, vocacionais, políticas e/ou econômicas para o exercício pleno da cidadania. (MARQUEZAN, 2008, p. 464).

Apesar dos avanços na legislação brasileira em relação à conquista de direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, os dados estatísticos, no que diz respeito ao contingente que necessita de atendimento educacional são alarmantes. De acordo com o Censo Demográfico de 2000, 14,5% da população brasileira (24,5 milhões de pessoas) possuía algum tipo de deficiência. Como se pode observar na tabela abaixo, desse total apenas 382.215 pessoas tiveram algum tipo de atendimento educacional naquele ano, o que representava 1,56%. E, embora se verifique um crescimento de 640% nas matrículas desde 1998 a 2006 em relação às matrículas em escolas comuns, e 107,7% em relação ao número total de atendimento educacional, ainda é grande a quantidade de pessoas que estão fora deste processo.

Gráfico 1: Número de matrículas em escolas comuns e em classes especiais.



Fonte: MEC/SEESP- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O crescimento das matrículas em escolas regulares revela a influência dos eventos internacionais na legislação brasileira.³ O Brasil, como país-membro da Organização das

³ Dentre esses eventos alguns se destacam: a Assembléia Geral das Nações Unidas (Paris, 1948) em que foi adotada e proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) que originou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para

Nações Unidas (ONU), tem assumido o compromisso com todas as declarações e propostas resultantes de tais eventos criando leis, decretos e portarias para defender o princípio da inclusão.

A inclusão escolar é uma realidade que se apresenta como questão de ordem no que diz respeito às políticas internacionais e nacionais no campo da educação de pessoas com necessidades especiais. Neste novo modelo, a pedagogia tradicional, homogênea e uniforme, precisa dar lugar à pedagogia da diversidade, do respeito às diferenças mantendo a igualdade de direitos. Tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia inclusiva possuem conceitos próprios de igualdade: na pedagogia tradicional, igualdade significa homogeneidade, uniformidade onde a todos os alunos são propostas as mesmas atividades, as mesmas metodologias, a utilização dos mesmos recursos didáticos e processos avaliativos. Na pedagogia inclusiva, significa igualdade de direitos respeitando as diferenças e necessidades individuais de cada aluno. Ou seja, busca-se, “pretende-se o desenvolvimento óptimo das potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem e no respeito de ritmos e características próprias” (RODRIGUES, 2003, p. 14).

Conforme a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, a educação especial é uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (Título V, capítulo V, Art. 58). Este conceito é ampliado na Resolução do CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, que diz que além de ser uma modalidade de educação escolar, a educação especial é também:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, 1994), reafirmando o compromisso com a Educação para Todos no documento Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, CNE/CEB, 2001, Art. 2º)

Pela LDB/96 e a resolução do CNE/CEB as escolas deverão aceitar alunos que possuem necessidades especiais sejam elas físicas (visuais, auditivas, sensitivas), mentais, múltiplas, altas habilidades, distúrbios de linguagem, autismo.

Apesar da legislação se referir basicamente às escolas regulares, a proteção e promoção do exercício pleno dos direitos humanos e liberdades fundamentais se entende a todos os órgãos e instituições. Em 2008, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova York em 30 de março de 2007. De acordo com este documento, os países-membros da ONU assumem o compromisso de “assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência” e a “tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada.”

Ao mesmo tempo em que a proposta de educação inclusiva se configura como conquista daqueles que durante muito tempo viveram marginalizados do processo educativo, por outro lado, surgem muitas dúvidas para os educadores de como se dará este processo de inclusão nas escolas. Dada à multiplicidade de deficiências, a falta de conhecimento específico sobre o assunto, os primeiros sentimentos do professor são, na maioria das vezes, de medos, incertezas e ansiedade.

Segundo Reily (2004, p. 148), o professor pode se sentir desconcertado diante de um aluno novo que apresenta algum tipo de deficiência por não haver sido preparado para lidar com essa situação. Para a autora, uma vez que a diferença ameaça a ordem, os estereótipos emergem justamente nesses momentos por ser essa a forma pela qual lidamos com as nossas instabilidades.

Dessa forma, neste trabalho procuro identificar as atitudes do professor de música perante a realidade da integração do aluno deficiente em suas aulas. Quais são os medos, incertezas, inquietações e inseguranças do professor? O que faz com que ele se sinta inseguro? Quais as implicações desses medos e incertezas? Como ele reage à nova realidade? Como motivar e sensibilizar o professor para a importância da inclusão do aluno com necessidades especiais?

De acordo com Rodrigues (2003) o atendimento das diferentes necessidades educativas dos alunos se configura como um dos mais importantes desafios atuais do professor.

Fala-se em heterogeneidade, educação para a integração, educação especial e educação inclusiva. Entende-se por heterogeneidade o reconhecimento de que todas as pessoas são diferentes em seus modos de ser, conhecer, aprender e, portanto, requer a aceitação das diferenças existentes entre os alunos. Não apenas aceitá-las, mas levá-las em consideração ao realizar o planejamento de programas, atividades e sistemas de avaliação.

González (2007, p. 21) utiliza o termo individualização para destacar a importância de encarar cada aluno como pessoas únicas e singulares e, portanto, diferente dos demais em determinados aspectos de seu comportamento que entrarão em jogo ao longo de seu processo de escolarização.

Herrero (2000, p. 11), ao tratar da integração escolar de crianças com necessidades educacionais especiais indica que esta tem como princípio a normalização que significa “a aceitação do deficiente com suas dificuldades e o reconhecimento do seu direito a uma vida normal em todos os sentidos”. No entanto, o modelo da integração e o princípio da normalização têm sido criticados por pressupor uma adequação e preparação prévia do aluno. Tais críticas deram origem ao paradigma da inclusão educacional, muito embora se perceba alguma confusão por parte da sociedade em relação a estes dois modelos. A integração pressupõe que o aluno com deficiência deve se preparar e demonstrar ter condições de acompanhar o ritmo da turma. Na educação inclusiva, pelo contrário, é a escola e os professores que tem que se adaptar através de constante reavaliação e flexibilização do currículo, dos métodos de ensino, dos sistemas de avaliação para responder satisfatoriamente às necessidades dos educandos.

E para que a integração seja possível, existem três variáveis:

- 1) as atitudes dos diferentes agentes envolvidos: direção, funcionários, pais, professores.
- 2) a mudança de concepção de integração;
- 3) as conduta e expectativas do professor.

Neste trabalho, será tratado mais especificamente sobre as condutas e expectativas do professor, pois comungo com o posicionamento de Herrero (2000, p. 12) quando afirma que elas determinam de forma decisiva o êxito ou fracasso do aluno. Não que ele seja o único responsável, mas que seu “posicionamento em relação ao tema é fundamental para o desenvolvimento do processo de mudança que estamos assistindo”.

Cito como exemplo o depoimento de Eline Porto (2005), que em seu livro “A corporeidade do cego: novos olhares” no qual relata sua experiência com o novo: trabalhar no

curso de Mestrado em Educação Física, a disciplina Educação Física Adaptada. A autora colocou que a experiência a princípio gerou muitas dúvidas e inseguranças, principalmente pelo pouco conhecimento a respeito nessa área e também devido à sua formação profissional e estudos da dança e educação física terem sido direcionados para crianças “normais”.

Ao mesmo tempo em que surgiram dúvidas, a idéia despertou outro pensamento, outra forma de lidar com a situação: encarou como desafio, que provocaria maior envolvimento e engajamento em uma área desconhecida.

Baseado em seu depoimento, pode-se destacar dois tipos de atitudes, não necessariamente antagônicas:

- 1) Resistência ou relutância imediata;
- 2) Aceitação da experiência como desafio, como oportunidade de crescimento e descoberta de uma outra área, de ampliar horizontes.

Alguns fatores contribuem para uma primeira atitude negativa por parte do professor, tais como: a idéia de que falta preparo e conhecimento sobre o assunto; saber que terá que readaptar seus métodos, procedimentos e materiais em suas aulas; pelo conhecimento da responsabilidade implícita na própria educação; a desvalorização do outro ao expressar expectativas negativas em relação ao aluno, pois a possibilidade de fracasso (própria e do aluno) se torna eminente.

O ser humano persegue um ideal de eficiência e de perfeição e o movimento de inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares provoca uma série de questionamentos por parte da sociedade e da comunidade escolar como um todo. Apesar da grande maioria da população ser considerada ou chamada de “normal”, alguns desejam ocupar um lugar de destaque na sociedade. Ninguém, no entanto, deseja de destacar por uma limitação ou deficiência. Pais almejam futuros promissores para os seus filhos.

Administradores de escolas buscam reconhecimento da comunidade como escola modelo, principalmente no que diz respeito aos mais altos índices nos exames em que concorrem alunos de várias instituições, pois isso trará retorno financeiro e *status* perante a sociedade. Pode-se exemplificar com enorme “mercado” de escolas e cursinhos para a preparação para os exames nacionais e locais como o Enem, o Vestibular e outros concursos públicos. Professores também buscam reconhecimento, pois acabam podendo escolher escolas que pagam melhor ou lhes darão melhores condições de trabalho e, em alguns casos, escolher até alunos com quem trabalha.

De acordo com Peter (1999, p. 79), “O ideal de perfeição é um exemplo da fugacidade, ou contínua tentativa de fuga, que é própria do homem. É um resumo do seu maior desejo: escapar das próprias imperfeições.” Em outro trecho, o autor indica que “Abraçando o ideal de perfeição, o homem se desorienta do próprio ser indigente, foge dele ou o rejeita, com a perfeição, o homem nada em sentido contrário, ‘contra a corrente’ *daquilo que é*” (grifos do autor) (p. 130).

O homem, em busca da perfeição, tenta fugir das próprias imperfeições e de tudo o que para ele é imperfeito. Estar diante de uma pessoa com deficiência e saber que terá que trabalhar com ela provoca certa instabilidade e insegurança não apenas pelo outro, mas por medo do fracasso, das próprias reações e sentimentos que podem aflorar.

Para Freire e Shor (1986, p. 68),

[...] o medo é uma presença palpável que ronda pela sala. Suspeito que a maior parte das pessoas sente esse medo, mas não fala abertamente sobre ele. É embaraçoso admitir, publicamente, que o que bloqueia o caminho é menos a dificuldade de experimentar *per se* e mais o risco profissional e político que acompanha a oposição.

Uma das possibilidades para lidar com esse medo é o enfrentamento, é não deixar-se imobilizar. É preciso reconhecer que é normal sentir medo, pois “Sentir medo é uma

manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 70).

De acordo com Louro (2006, p. 35), a primeira coisa que o professor de música que irá trabalhar com a educação especial e/ou inclusiva precisa fazer é se informar sobre os diversos tipos de deficiência. Em seu livro “Educação Musical e Deficiência”, esta autora apresenta um panorama geral sobre os mesmos que podem apresentar-se nas seguintes formas: física (visual, auditiva, motora, sensitiva); mental (quadros psiquiátricos com bases biológicas bem estabelecidas ou transtornos psicológicos determinados por fatores biológicos e ambientais) ou Múltipla (aqueles que apresentam simultaneamente mais de uma alteração). Traz explicações sobre cada uma das formas e apresenta propostas de trabalho e adaptações para auxiliar o fazer musical das pessoas com deficiência.

Aliado à formação específica e ao conhecimento das características de desenvolvimento dos alunos, as informações sobre as deficiências ajudará o educador a propor atividades em que todos os alunos possam participar; provocará mudanças em relação às concepções de currículo e métodos de ensino; propiciará uma maior riqueza e crescimento de todos (inclusive do próprio professor) e ajudará a compreender que cada um tem sua própria maneira de perceber, de se realizar e de aprender.

De acordo com Masini (2007, p. 30), o educador que vai trabalhar com crianças com deficiência precisa dispor de engenho (para proporcionar ao aluno práticas para explorar o meio e comunicar-se com as pessoas, utilizando os sentidos e recursos de que dispõe); de paciência (para esperar e respeitar o ritmo do aluno) e de energia (para incentivar o aluno a participar e realizar as atividades por si).

O caminho metodológico trilhado que deu base a este trabalho, levou em conta a revisão bibliográfica sobre o tema, documentos legais, depoimentos de educadores em geral sobre a experiência com a educação especial e inclusiva e questionários. Tenho percebido em minhas leituras que os profissionais que já tiveram experiências com a inclusão de pessoas com necessidades especiais em suas aulas relatam que se surpreenderam com as coisas que eles podiam fazer. Tais surpresas se devem ao desconhecimento, aos pré-conceitos de que a deficiência impossibilita o fazer e o conhecer. Tal afirmativa pode ser comprovada com o que diz Eline Porto (2005, p. 22):

Eu ficava surpresa com as respostas dos alunos por ter criado expectativas negativas baseadas na minha herança sociocultural com relação a esses seres humanos. No início, antes de senti-los e percebê-los como corpos, associava a incapacidade de ver com os olhos à incapacidade de pensar, entender, compreender e se movimentar. Após alguns encontros, percebi o grande engano e desconhecimento em que eu estava envolvida.

O levantamento histórico da educação especial e inclusiva se fez necessário uma vez que se percebe que as pessoas com deficiência ainda são concebidas como incapazes e “não eficientes” e, portanto os posicionamentos da sociedade em relação à inclusão ainda estão muito confusos. O levantamento da literatura especializada sobre educação musical, educação especial e educação inclusiva e os aspectos que envolvem a educação das pessoas com deficiência lançaram luzes para a possibilidade de redirecionamento de posturas e propostas de ação na educação musical em contextos inclusivos. As leituras conduziram a pesquisa a uma complementação prática em uma instituição especializada na área da deficiência visual com o intuito de discutir possibilidades e estratégias de atuação para o professor de música junto às pessoas com deficiência visual. A fundamentação teórica foi respaldada em autores como Louro (2006), Mantoan (2008), Vigotsky (1997, 2004), Antunes (s.d.), Masini (2007), Goffman (2008), Adamek e Darrow (2008), Jannuzzi (2004), Caiado (2003).

Foi ainda fundamental conhecer a pessoa com deficiência, a maneira como ela reage e se ajusta à deficiência. Em alguns momentos revivi momentos da própria experiência de contatos com pessoas nessa condição e procurei fazer uma análise tanto da minha postura pessoal e profissional como a do próprio indivíduo estigmatizado.

Faço uso de um questionário que apliquei com educadores musicais em um Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) ocorrido no período de 17 a 19 de junho de 2010 em Natal/RN. Neste questionário com questões abertas procurei conhecer as principais dificuldades encontradas pelos professores de música em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Este trabalho de investigação está dividido em quatro capítulos. No primeiro, faço considerações teóricas contextualizando o tema sobre o olhar de diversos autores. Trato de questões como estigma, preconceito, discriminação. Também é tratado neste capítulo o percurso histórico das concepções e atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

O segundo capítulo ressalta a importância do educador no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais e apresenta algumas das principais inquietações por parte dos educadores musicais em relação ao paradigma da inclusão educacional. Também neste capítulo abordo e reflito sobre algumas experiências pessoais e profissionais com relação ao tema.

O terceiro capítulo trata especificamente da importância do autoconceito e autoestima na educação, principalmente na educação de alunos com deficiência uma vez que estes constructos influem diretamente na sua aprendizagem e desenvolvimento (cognitivo e emocional).

No quarto capítulo apresento um relato de experiência de educação musical para crianças com deficiência visual realizado numa instituição especializada da cidade do Natal/RN com o intuito de compreender, na prática, o processo de ensino/aprendizagem musical das crianças com deficiência visual.

No final, teço considerações acerca do trabalho desenvolvido e alguns encaminhamentos que podem auxiliar no trabalho de educadores musicais junto a crianças com necessidades especiais.

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO EDUCACIONAL: TEMPO DE REVISÃO, REFLEXÃO E MUDANÇA DE ATITUDES

“Afim de contas, só existe uma raça: a humanidade.”

(GEORGE MOORE)

“Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos.”

(JOSE SARAMAGO)

Certa vez, numa região montanhosa da Coréia do Sul, vivia uma família formada por uma senhora viúva e sua filha (grávida) com o marido. Eles não tinham amigos nem parentes, pois viviam isolados de tudo e de todos. Um dia, a mãe, prevendo que estava perto de morrer, chamou o casal e deu instruções de como eles deveriam proceder quando o bebê nascesse. Era o primeiro filho do casal e eles nunca haviam visto um bebê antes, muito menos sabiam como eles vinham ao mundo. O casal escutou atentamente as orientações da mãe, e, no final, esta parou para dar a última recomendação: se o bebê nascesse com algum defeito ele deveria ser sacrificado. Pouco tempo depois, e após a morte da mãe, a jovem senhora sentiu as dores do parto. O marido a ajudou no parto conforme lhe fora ensinado pela sogra. Feito tudo conforme as recomendações, o bebê nasceu. Era um bebê aparentemente forte, saudável e encantador. Os pais, passados os momentos de alegria e encantamento iniciais, conforme as orientações da mãe passaram a analisar o bebê verificando se realmente ele era perfeito. Num certo momento, os pais sentiram uma tristeza profunda ao perceber um “defeito” na criança: ela havia nascido sem dentes!... (Eles não sabiam que os bebês nasciam sem dentes) E agora? O que fazer? A mãe recomendara sacrificar, mas ele era tão lindo (mesmo sem dentes) e parecia tão saudável!...

Esta pequena história foi contada por minha mãe (natural da Coreia do Norte) em uma conversa com uma amiga na qual eu estava presente muito embora não saiba precisar em que contexto ela contou essa possível lenda de seu país de origem.

Lembro que, a princípio não estava prestando atenção, mas com o desenrolar da história, a curiosidade foi aumentando até que, antes que ela contasse o desfecho, preocupada, logo perguntei se os pais sacrificaram a criança no final. Com um sorriso, ela me tranquilizou dizendo que não, que os pais não tiveram coragem, pois se apaixonaram pelo bebê desde que o viram pela primeira vez.

A importância de relatar esta história aqui é que ela retrata uma prática comum em muitos países (inclusive aqui no Brasil) em tempos remotos para com as pessoas que nascessem com alguma deficiência ou “defeito”: a maioria delas era sacrificada, outras, à margem da sociedade, abandonadas à própria sorte que, muitas vezes acabavam por ter o mesmo destino das primeiras conforme se pode observar pelo excerto abaixo:

O abandono da infância tem sido procedimento antigo entre nós, tanto que, já no final do século XVII, há pedido de providências ao rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de Janeiro, Antonio Paes de Sande, ‘contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede’ (MARCÍLIO, 1997, p. 59 apud JANNUZZI, 2004, p. 9).

A sociedade considerava a pessoa com deficiência como ser “indesejado”, um “peso”, um “estorvo”, castigo dos deuses e, em casos extremos, uma “aberração da natureza”.⁴ Era inimaginável que ela fosse capaz de ter uma vida independente, de ser feliz, e de ter um futuro promissor em que a sociedade pudesse se orgulhar dela.

⁴ Veja-se o caso de Quasímodo, personagem do romance “O corcunda de Notre Dame” (1831), do poeta e escritor Victor Hugo. Quasímodo nasceu com uma deformação física (corcunda e coxo), por isso foi abandonado e adotado por um Arcedíago ou Arquidiácono (vigário-geral encarregado pelo bispo pela administração de uma parte da diocese. Na hierarquia da igreja, está acima dos clérigos e abaixo dos bispos). Quasímodo, vivia à margem da sociedade e enclausurado na Catedral de Notre Dame em Paris, onde desempenhava a função de sineiro.

O destino das que conseguiam sobreviver era, em geral, a mendicância, mesmo nos casos de pessoas consideradas iluminadas, possuidoras de um sexto sentido, de outros sentidos mais desenvolvidos ou até mesmo de um poder sobrenatural de forma a causar admiração.

Diante do exposto até agora, questiono de que forma a pessoa com deficiência é vista hoje pela sociedade? Ainda se concebe a pessoa com deficiência como um “peso” para a sociedade, como incapaz, digna de pena? Ou ainda, dotada de “super poderes” ou hipersensibilidade em outros sentidos como compensação daquele “defeituoso”? Responder a estas questões ajuda a compreender muitas dúvidas e receios que existem atualmente no que diz respeito ao sucesso do paradigma da inclusão social e, mais especificamente, da inclusão educacional.

1.2 Inclusão, estigma e preconceito

Vive-se hoje a busca de um ideal de sociedade que atenda às necessidades de todas as pessoas e a inclusão social é o modelo atual que vem sendo discutido e proposto mundialmente no combate a qualquer forma de discriminação e exclusão de pessoas aos benefícios da vida em sociedade em todas as suas dimensões (educação, trabalho, saúde, lazer).

A sociedade tem sido chamada a incluir (do latim *includere*), ou seja, a inserir, conter em si, envolver todas as pessoas que estiveram (e ainda estão) às margens para que elas possam realmente fazer parte e se sentirem pertencentes de fato à sociedade. Portanto, a inclusão social refere-se a uma mudança de mentalidade não só no que diz respeito a questões conceituais, mas também a transformações nos ambientes físicos, nos equipamentos,

aparelhos, meios de transporte dentre outros (SASSAKI, 1997, p. 42 apud PRADO e MAROSTEGA, s.d.).

No entanto, este modelo tem provocado muitos questionamentos e dúvidas acerca de como se dará este processo principalmente pelo fato de que, para alguns, não é possível vislumbrar seus desdobramentos e resultados de antemão.

De acordo com Gil (2006),

O conceito de inclusão é recente em nossa cultura. Estamos começando a usar esta palavra. Como qualquer situação nova, a inclusão incomoda, desperta curiosidade, indiferença ou negação, encontra adeptos e também críticos; envolve praticamente todas as esferas do social, apontando para a necessidade de repensar, de alterar hábitos, posturas, atitudes, começando pelo plano individual, tirando-nos de nossa costumeira zona de conforto: temos que abrir espaço em nosso mundinho interno para que mais pessoas caibam nele (GIL, s.d.).

As pessoas com necessidades especiais, em geral, são pessoas estigmatizadas, ou seja, são aquelas consideradas fora das normas e das regras estabelecidas por valores culturais nos quais estão incluídos padrões de beleza, comportamento, inteligência, aspectos físicos, etc. Ou seja, tratam-se de pessoas estigmatizadas pelo senso comum.

Segundo Goffman (2008, p. 14-15), o estigma é um atributo de caráter altamente depreciativo. Tem suas origens na Grécia quando se marcavam os corpos das pessoas com um corte ou queimadura a fim de que pudessem ser identificadas e, assim, evitadas. Atualmente, trata-se de uma característica diferente do que a maioria das pessoas entende como sendo normal. Porém, o que se quer enfatizar aqui não é a marca em si, mas o valor negativo que lhe é atribuído. Para este autor, as pessoas que não se encaixam nesse padrão de normalidade são pessoas estigmatizadas.

As pessoas com deficiência sofrem as conseqüências do estigma em vários aspectos de sua vida e, conforme indica Ribas (2003, p. 55), ninguém sofre com a deficiência, mas com

o estigma. Tal afirmativa também é comungada por Vygotski (1997, p. 19) ao afirmar: “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas conseqüências sociais, sua relação psicossocial.”⁵

Quando se fala em inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais pensa-se logo em pessoas com deficiência, principalmente aquelas deficiências mais visíveis como, por exemplo, a mental ou física. Embora o fato de tratar especificamente neste trabalho sobre a pessoa com deficiência, é importante esclarecer que quando se fala de pessoas com necessidades educacionais especiais está se tratando, além das pessoas com algum tipo de deficiência, também daquelas com altas habilidades, das pertencentes a minorias culturais e das que estão em situação de risco social ou de desvantagem por fatores de origem social, econômica ou cultural.

Como se pode observar nos debates atuais sobre inclusão social nos principais meios de comunicação, não se concebe mais nenhuma forma de preconceito. No entanto, a própria sociedade é contraditória, pois como bem coloca Ribas (2003, p. 18), “existe um mecanismo social muito bem feito que pende para a ‘exclusão’ e ao mesmo tempo pende para a ‘integração’.” E mais adiante, acrescenta:

O mecanismo social que exclui e a um só momento pretende integrar o deficiente traz para ele e para todos nós uma confusão muito grande de pensamentos. O nosso raciocínio não entende por que fala-se tanto em integração e mesmo assim o deficiente é marginalizado. (RIBAS, 2003, p. 19)

Um bom exemplo de contradição por parte da sociedade, embora tratados de forma cômica, são as brincadeiras em certos programas da televisão intitulados “câmera escondida”. Há pouco tempo, num destes programas, um ator (suposto repórter) parava clientes diante de uma loja em um shopping e perguntava se eles concordavam com o fato de que roupa é uma

⁵ *Lo que decide el destino de la persona, en ultima instancia, no es el defecto en si mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial.*

questão de gosto, que cada um deveria usar aquilo que se sentisse bem ao que todos responderam que concordavam. Após a resposta do entrevistador, ele apontava para uma atriz (suposta cliente observando a vitrine de uma loja vestida com roupas tanto justas como pequenas e curtas) e perguntava novamente ao entrevistado o que ele achava da roupa que ela estava usando. Alguns acharam um absurdo o modo de vestir da atriz, alguns homens acharam interessante e, após dizerem isto, o entrevistador perguntava se ele deixaria sua mulher usar tal roupa ao que eles logo respondiam que não, e somente alguns poucos entrevistados mantiveram sua opinião.

Esse quadro me fez imaginar outra possibilidade de entrevista onde o cenário seria uma escola e os entrevistados seriam professores, pais, alunos, equipe escolar a opinião sobre preconceito, e sobre a proposta de inclusão social. Qual seria a resposta da maioria? Acredito que, com as campanhas governamentais junto aos meios de comunicação, as reportagens e até mesmo novelas que ultimamente têm apresentado em seus enredos a questão da exclusão social e preconceitos sofridos por diversas pessoas com necessidades especiais, pelo menos a maioria responderia que não concorda com nenhum tipo de discriminação. E, após a resposta, o repórter apresentaria um aluno com um tipo de necessidade especial ou deficiência para estudar na escola. Fico a imaginar qual seria a opinião ou reação do entrevistado. Tenho observado que alguns são favoráveis, mas também tenho observado outros professores se posicionarem contra e outros, ainda, que nem sabem de que lado ficar ou afirmam não ter opinião formada a respeito.

Por um lado, a sociedade, em sua maioria, se sensibiliza e se manifesta a favor da inclusão social, que não concorda com nenhum tipo de discriminação ou exclusão. Porém,

quando o “contato misto” ou “situação social mista”⁶ acontece é que ambos os indivíduos (tanto os estigmatizados quanto os ditos normais) se dão conta das causas e efeitos deste fenômeno relativos à idéia de estigma. (GOFFMAN, 2008).

Como bem coloca Goffman (2008, p. 135),

Mesmo que se diga ao indivíduo estigmatizado que ele é um ser humano como outro qualquer, diz-se a ele que não seria sensato tentar encobrir-se ou abandonar “seu” grupo. Em resumo, diz-se-lhe que ele é igual a qualquer outra pessoa e que ele não o é – embora os portavozes concordem pouco entre si em relação até que ponto ele deveria pretender ser um ou outro. Essa contradição e essa pilhéria constituem a sua sorte e seu destino.

Esta contradição citada por Goffman (2008) é bem mais visível quando se trata de educação inclusiva, pois as opiniões se dividem entre dar uma educação à parte, ou seja, em instituições especializadas com o discurso de que lá eles seriam bem melhor atendidos e, ao mesmo tempo, não “atrapalhariam” o desenvolvimento e aprendizagem dos outros alunos. De acordo com Mantoan (2008), a Educação Especial, pelo simples fato de segregar alunos com deficiência deve ser considerada como uma forma de discriminação. A autora é bem enfática e radical quanto a este ponto quando coloca: “No caso de um ambiente escolar segregado, a discriminação é patente e, em consequência, deveria já ter sido banida.” (MANTOAN, 2008, p. 34)

Quando falo em contradição entre o que se pensa, se fala e se age, não o faço com um olhar de fora, me eximindo. Pelo contrário, estou me incluindo também como membro deste “corpo social” que valoriza a ordem, a perfeição, o sucesso acadêmico e social. E as pessoas com deficiência, tidas muitas vezes como imperfeitas, põem em evidência também as imperfeições da própria sociedade.

⁶ Contato misto ou situação social mista são termos utilizados por Goffman (2008, p. 22-23) para designar os momentos em que as pessoas estigmatizadas e os “normais” se encontram na presença física imediata uns dos outros seja durante uma conversa ou até mesmo na presença simultânea em uma reunião informal.

Daí a importância de se refletir sobre as concepções acerca das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, o desenvolvimento das atitudes em relação a estas pessoas, uma vez que elas ajudam a compreender caminhos tomados e apontam direções a seguir.

De acordo com Prado e Marostega (s.d.),

A questão está no eu em relação ao outro. O problema não é ele, mas, sim, a idéia que formulamos, a partir de nossos conceitos que são estabelecidos num dado momento sócio-histórico cultural, em que esses interferem em nossos pensamentos e ações com relação ao "diferente".

E corroborando com as palavras de Prado e Marostega no que concerne a visão social sobre as pessoas com deficiência, Goffman (2008, p. 11-12) coloca,

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com 'outras pessoas' previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua 'identidade social'.

O estigma para Goffman, além de um atributo pessoal é também uma forma de designação social; é um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo (crença sobre as características pessoais que são atribuídas a pessoas ou grupos de pessoas e que é a base do preconceito).

Pelo fato de possuir o estigma da deficiência o indivíduo se encontra "inabilitado para a aceitação social plena" (GOFFMAN, 2008, p. 8), uma vez que a deficiência é a sua marca, e é o que sobressai diante do que ele realmente é. Sendo assim, "um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus." (GOFFMAN, 2008, p. 14).

De acordo com Correr (2003, p. 24),

Cada época tem o seu ‘espírito do tempo’, e para que possamos compreender o porquê de nossa sociedade se relacionar de maneira tão excludente e preconceituosa com as pessoas com deficiências precisamos olhar para a forma com que, através dos tempos, os homens conceberam e trataram estas pessoas.

Reily (2004, p. 146) também aponta para a necessidade de rever as concepções da sociedade para com as pessoas com deficiência com o intuito de possibilitar a construção de novas representações do outro. É preciso refletir sobre os preconceitos e estereótipos que a sociedade como um todo incorpora e reproduz através de processos psicológicos e sociais na representação da pessoa com deficiência. Essa reflexão deverá conduzir a uma ação, a uma construção de uma nova forma de conceber o outro como pessoa e não como deficiente.

1.3 Estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às pessoas com deficiência

Lançando um olhar para a história da educação especial e inclusiva verifica-se que as atitudes frente às pessoas com algum tipo de deficiência têm mudado significativamente com o tempo.

De acordo com Kirk e Gallagher (1996, p. 6), historicamente, na cultura ocidental, podem ser reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às crianças com deficiência. Tais estágios serão detalhados a seguir e serão relacionados à realidade brasileira.

1.3.1 Primeiro Estágio

O primeiro estágio, correspondente à era pré-cristã, foi um período de negligência e maltrato dos deficientes. Quando não eram sacrificados, eles eram abandonados à própria sorte tanto pela família como pela sociedade. O defeito era um mal que devia ser eliminado.

1.3.2 Segundo Estágio

O segundo estágio, no ocidente, corresponde ao período da difusão do cristianismo no qual a sociedade passou a proteger e a compadecer-se deles. Algumas passaram a ser acolhidas através de rodas de expostos⁷ (para abandonados e desvalidos). Especificamente, no Brasil, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 9), a primeira roda de exposto foi fundada em Salvador, em 1726, seguindo-se as do Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825). Não havia ainda uma casa especificamente para crianças com deficiência, e sim para crianças abandonadas em geral e que, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 9), a criação das rodas de expostos “poderia ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos. [...] Assim, havia possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação.”

O sentimento de dó e piedade era o que movia a sociedade para o acolhimento nessas casas e o pensamento cristão de que Deus, como autor da vida, somente a Ele caberia tirá-la. Também pelos ensinamentos de Cristo que ia ao encontro daqueles mais marginalizados pela sociedade: leprosos, paralíticos, cegos, prostitutas, e pagãos em geral.

Com relação aos considerados insanos ou loucos, havia uma prática muito comum nas sociedades européias dos séculos XIV, XV e XVI de se escorraçá-los de seus muros e freqüentemente confiá-los a marinheiros e mercadores nas chamadas Naus dos Loucos. Estas eram embarcações que transportavam os insanos em uma viagem pelos mares (JABERT, 2001). Tinham como objetivo “livrar” as cidades dos loucos, criminosos e é possível que pessoas com algum outro tipo de deficiência tenham tido o mesmo destino. De acordo com

⁷ Artefato de madeira fixado ao muro, porta ou janela de conventos, igrejas ou hospitais, no qual era depositada a criança. Ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências dos mesmos, preservando também o anonimato de quem a depositava. Tem suas origens na Itália na época medieval cuja criação é atribuída ao Papa Inocêncio III.

Foucault (2009, p. 11-12), “confiar o louco aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente entre os muros da cidade, é ter a certeza de que ele irá para longe, é torná-lo prisioneiro de sua própria partida.” De acordo com este mesmo autor, ao se confiar os loucos aos marinheiros, entregava-se o homem à incerteza da sorte e, “Fechado no navio, de onde não se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo” (FOUCAULT, 2009, p. 12).

1.3.3 Terceiro Estágio

O terceiro estágio (Séc. XVIII e XIX) foi o período em que instituições foram fundadas para que as pessoas com deficiência pudessem ser educadas. Passou-se a acreditar que elas seriam capazes de aprender.

As primeiras instituições criadas foram para o ensino de cegos e surdos e possibilitou que fossem criadas outras para o atendimento de pessoas com diagnósticos cada vez mais diversificados.

De acordo com Palacios (2007, p. 50), ao tratar da história da educação especial na Espanha, coloca que as primeiras instituições criadas foram para cegos e surdos-mudos geralmente tinham caráter assistencial ou benevolente e

[...] tinham caráter assistencial ou benevolente e alojavam pessoas com incapacidades muito heterogêneas (hospícios, casas de misericórdia...), institucionalizando-os ou como doentes (não reconhecendo neles a plenitude do ser humano, considerando-os como “eternas crianças”) ou como meros asilados, sem programas educacionais e/ou reabilitadores, misturando todas as idades.

No Brasil, a primeira instituição destinada à educação especial (e a primeira da América Latina) foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), fundado em 1854, nos moldes do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy (1745-1822) no século XVIII.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos funcionava sob o regime de internato, ou seja, eles viviam isolados na escola, à parte da sociedade e até mesmo de suas famílias. Destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e manuais. Os alunos também tinham a possibilidade de trabalharem como professores da instituição (JANNUZZI, 2004, p. 12).

No final do século XIX e início do século seguinte, a medicina passa a ter muita influência na educação dos deficientes uma vez que os médicos foram os primeiros a teorizarem sobre o assunto e também pelo fato de que muitos deles foram designados como diretores destes institutos (JANNUZZI, 2004, p. 33).

Neste período de influência da medicina na educação das pessoas com deficiência, comumente denominado modelo médico ou clínico, “a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico” (GLAT e BLANCO, 2007, p. 19). Era considerada também como caso de saúde pública e a preocupação maior se dava na tentativa de entender os tipos, causas e formas de prevenção das deficiências ou anormalidades. Terminologias do tipo “anormal”, “retardado”, “idiota”, “débil mental”, “imbecil”, eram muito comuns em livros e tratados médicos-pedagógicos da época. Apesar dos institutos de cegos e dos surdos continuarem seu trabalho e se expandindo por outros estados, houve uma preocupação maior com a deficiência mental e com a medição nos níveis de inteligência.

Havia uma necessidade de colocá-las em instituições à parte principalmente por dois motivos: 1) a crença de que elas não seriam capazes de aprender “com” e nem “como” os alunos considerados “normais” e 2) por acreditarem que elas atrasariam o aprendizado das outras crianças (JANNUZZI, 2004, p. 46). É importante observar que uma das questões atuais por parte da sociedade com relação à educação inclusiva se enquadra justamente nessas duas

crenças. Acreditava-se também que a deficiência era considerada como doença e, portanto, deveria ser tratada como tal.

1.3.4 Quarto Estágio

No quarto estágio (Séc. XX) acontece o surgimento de movimentos para aceitar e integrar as pessoas com deficiência na sociedade, muito embora os modelos médico ou clínico e psicológico continuarem predominando ainda durante as primeiras décadas que, conforme Glat e Blanco (2007, p. 19-20):

Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era voltado para a autonomia de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial foram criados fundos de assistência às vítimas da guerra, mas que só foram realmente efetivados a partir do fim da Segunda Guerra. O número expressivo de pessoas que retornaram das guerras com algum tipo de deficiência bem como a escassez de mão-de-obra são considerados como principais fatores que contribuíram para as ações de reintegração social (CAIADO, 2003).

No Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, houve ampliação e proliferação das entidades privadas, associações diversas, bem como aumento no número de atendimento na rede pública. Nas décadas de 50 e 60 realizaram-se muitos estudos e pesquisas sobre o papel da educação que tinham como objetivo a caracterização socioeconômica e cultural da população escolar e o registro da oposição entre o tradicionalismo pedagógico e os ideais escolanovistas, e da diferença cultural entre os profissionais escolares e os alunos (TIBALLI, 2003). A escola passa, aos poucos, a ser responsabilizada pelo insucesso do aluno

comprovados pelos altos índices de reprovação e evasão escolar (ARANHA, 2004; TIBALLI, 2003). Foi nesse período em que ocorreram profundas e significativas mudanças com relação à educação das pessoas com deficiência. Várias associações foram criadas, principalmente por parte de pais e amigos das pessoas com deficiência inconformadas com o tratamento dado a estes e exigindo melhores condições de vida e garantia dos direitos como cidadãos que eram.

Eventos internacionais em que foram criados e divulgados documentos e declarações de princípios onde se destacam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Paris, 1948), Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1950), Declaração Universal dos Direitos da Pessoa com Deficiência Mental (ONU, 1971); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) também contribuíram para o crescimento e melhoria do atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Tais eventos tiveram influência na educação e legislação brasileira como é possível observar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024 – LDBN/61, título X, a educação do excepcional está presente:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

E, em 1973 se dá a institucionalização da Educação Especial com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Ministério da Educação. O CENESP permitiu a criação de escolas e classes especiais nas diversas redes de ensino bem como a implantação de projetos de formação de recursos humanos mais especializados. De acordo com Glat e Blanco (2007, p. 20), tal iniciativa demonstrava a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências.

Entende-se como Educação Especial a educação organizada para o atendimento de pessoas com necessidades especiais em instituições específicas e à parte do sistema regular de ensino. São consideradas especializadas pelo fato de agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada tipo de necessidade educativa (GLAT e BLANCO, 2007, p. 15).

Passou-se a considerar a pessoa com deficiência capaz de se integrar na sociedade. A partir desta nova maneira de ver e conceber a pessoa com deficiência ocorre uma mudança de paradigma onde o modelo médico é substituído pelo modelo educacional. Sendo assim, o foco não é mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas nas condições do meio em proporcionar recursos adequados para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno (GLAT E BLANCO, 2007, p. 20).

Aqui se conclui o quarto estágio do desenvolvimento das atitudes em relação às pessoas com deficiência. Vale salientar que os autores Kirk e Gallagher (1996) não detalharam este estágio uma vez que o estavam vivenciando naquele momento. Os mesmos apenas apontaram e lançaram pistas para o que estaria por vir: a tendência de se educar todas as crianças (com e sem deficiência) juntas, em contextos inclusivos.

1.4 Em direção a uma educação inclusiva

A partir da década de 1980 surge o modelo de integração a partir do qual as crianças poderiam ser integradas ao sistema regular de ensino desde que demonstrassem capacidade para tal. Este modelo se baseava no princípio da normalização cujo ponto de partida era o direito das pessoas com deficiência de participar das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais. No entanto, para isso, elas teriam que passar por um processo de preparação e, assim, poderem ter uma condição de vida o mais próximo do normal quanto

possível. Tal princípio foi alvo de muitas críticas, principalmente pelos próprios representantes das pessoas com deficiência, pois foi interpretado erroneamente como sendo uma proposta de tentar normalizar a pessoa deficiente quando, na realidade, buscava normalizar suas condições de vida (GLAT e BLANCO, 2007, p. 21).

Desta forma, à escola especial caberia o preparo prévio da criança para que assim pudesse ser integrada na escola.

Com a Constituição de 1988 passa a ser garantido às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado “*preferencialmente*” na rede regular de ensino e não “*na medida do possível*” como previa a LDBN/61.

De acordo com Caiado (2003, p. 9), esta Constituição é conhecida como Constituição Cidadã por consolidar várias conquistas de direitos ao expressar a luta do movimento social no país pelo direito de cidadania para todos.

Nesta Constituição, aos cidadãos brasileiros eram garantidos todos os direitos sociais tais como educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social dentre outros. A educação, como dever do Estado e da família visava ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Título VIII, Capítulo III, Seção I, art. 205). Tinha como um dos princípios do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206). Além de colocar como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), previa também o estabelecimento de um plano nacional de educação para: 1) articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis e 2) integrar as ações do Poder Público que levassem à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino,

formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país (art. 214).

Muitas leis, decretos, portarias foram criadas a partir desta Constituição que favoreceram o crescimento da integração nas escolas regulares para pessoas com deficiência. A primeira Lei foi a de nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que estabeleceu as normas gerais “que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989).

Esta lei previa a inclusão da Educação Especial no sistema educacional como “modalidade educativa” desde a educação precoce até a habilitação profissional com currículos, etapas e exigências de diplomação próprias. Desta forma, seriam formadas escolas especiais em estabelecimentos públicos ou privados de ensino. Previa também a matrícula compulsória em cursos regulares das pessoas com deficiência que só seria viabilizada para aqueles capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Faz-se necessário destacar alguns eventos internacionais que influenciaram sobremaneira os rumos da educação especial/inclusiva no Brasil. A primeira aconteceu no ano de 1990, que foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia); e, a segunda, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade em Salamanca (Espanha) no ano de 1994.

A primeira é considerada como “grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação desta última década” (OLIVEIRA, 2000 apud CAIADO, 2003, p. 17). Desta Conferência, resultaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Na Conferência de Salamanca (Espanha), representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais reafirmaram o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” e endossaram a Estrutura de Ação em Educação Especial que guiariam governos e organizações.

Desta Conferência, resultou o documento comumente conhecido como Declaração de Salamanca que trata dos princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Dentre outros pontos importantes, destacam-se:

- 1) O reconhecimento de que as diferenças humanas são normais e por isso mesmo a escola deve se adaptar às necessidades das crianças e não estas ao sistema escolar;
- 2) A necessidade de acomodar todas as crianças nas escolas independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.
- 3) O reconhecimento de que todas as crianças têm direito à educação e possuem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. A educação deve estar centrada na criança a fim de garantir-lhe uma escolarização bem sucedida;
- 4) A necessidade de se adotar o princípio da educação inclusiva onde as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter;
- 5) A importância de se adaptar o sistema de ensino através da revisão das formas de avaliação e flexibilização curricular;

- 6) A necessidade do treinamento de professores através de uma orientação positiva frente à deficiência;
- 7) O compromisso dos políticos para com a inclusão através da mídia a fim de promover atitudes positivas frente à integração/inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

O Brasil se fez presente na Conferência de Salamanca através da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – criada em 1986 - manifestando apoio publicando, divulgando amplamente o documento aprovado (Declaração de Salamanca) e elaborando planos, programas e projetos da Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Pouco tempo depois, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) onde se percebe a influência de tais encontros, documentos e compromissos assumidos:

- 1) A Educação Especial é tratada em um capítulo autônomo;
- 2) A terminologia “portadores de deficiência” (Lei 7.853/89) é substituída por “portadores de necessidades especiais” e passa a englobar não só as pessoas com deficiência física, como também as de condutas típicas e as superdotadas (com altas habilidades).
- 3) A Educação Especial passa a ser entendida como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino;
- 4) O atendimento em classes, escolas ou serviços especializados só será necessário se não for possível sua integração nas classes do ensino regular, em função das condições específicas do aluno.
- 5) Passam a ser assegurados:

- a) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades individuais dos alunos. Desta forma, o foco não está mais no currículo único para todos os alunos. Os objetivos são traçados em relação ao grupo, mas com possibilidades de adequação para cada indivíduo de acordo com as suas necessidades;
- b) terminalidade específica. Com isso, deve-se ter em mente os limites de cada aluno, até onde ele pode ir, o que ele pode fazer de melhor e de que forma potencializar ao máximo suas capacidades.
- c) capacitação de professores para a integração desses alunos em classes comuns;
- d) serviços de apoio especializado na escola regular;
- e) educação especial para o trabalho com vistas à sua integração na vida em sociedade.

A educação inclusiva foi regulamentada no Brasil em 2001 com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº2, na qual foram instituídas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Já no segundo artigo indica que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com (não mais portadores) necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Sendo assim, não cabe mais ao aluno uma preparação prévia como condição para sua matrícula e permanência na escola regular. A escola é que tem que adaptar-se e organizar-se para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos e corresponder às necessidades específicas de cada um deles.

Os princípios que norteiam a escola inclusiva são: 1) o respeito às diferenças e igualdade de direitos; 2) o exercício da cooperação, tolerância e solidariedade; 3) a

participação social e integração efetiva de todos; 4) a inclusão em oposição à exclusão no contexto escolar; 5) a promoção da inclusão social pela via da escola. (TIBALLI, 2003)

Parte-se do princípio de que todas as pessoas possuem limitações e são diferentes, e que estas diferenças podem e devem ser trabalhadas em sala para o benefício de todos.

1.5 Desafios atuais da educação inclusiva

Apesar da proposta de educação inclusiva ter sido regulamentada desde 2001, atualmente coexistem as instituições especializadas à parte e escolas com propostas inclusivas e a sociedade vive os dilemas da integração x inclusão; educação especial x educação inclusiva. As opiniões da sociedade são divididas: por um lado acredita-se que é melhor para a pessoa com deficiência continuar a ser atendida em instituições especiais e, por outro, que é bom para todos os envolvidos a inclusão pela participação plena nas classes regulares de ensino.

Pode-se afirmar que a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas ainda é incipiente. De acordo com o Censo 2000 do IBGE, cerca de 3.327.111 brasileiros na faixa etária de 0 a 19 anos são pessoas com deficiência. Dessa população, constatou-se que apenas 700.624 estavam matriculadas em 2006 sendo 53,60% em classes especiais e 46,40% em classes comuns.⁸

E, conforme Mantoan (2008, p. 36),

O convívio com as pessoas com deficiência nas escolas e fora delas é recente e gera ainda certos receios. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência.

⁸ Dados disponíveis em: <<http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/censo/censo-2000>>
Acesso em: 28/10/2010.

Outro problema a ser enfrentado é que apesar de criticado em pesquisas e estudos, o modelo da integração ainda é muito presente mesmo nas escolas ditas “inclusivas”. Como exemplo, cito a pesquisa realizada por Góes (2007, p. 71) sobre a inclusão de dois alunos surdos na 1ª série da escola regular na qual se verificou que os alunos estavam apenas matriculados, e não incluídos. Não houve mudança dos planos de aula (destinados a uma turma de ouvintes) fazendo com que os alunos surdos não conseguissem acompanhar a turma resultando na desistência do curso antes mesmo do semestre terminar. Ou seja, estar matriculado, ou estar presente fisicamente no meio dos outros alunos não significa dizer que ele está incluído.

De acordo com o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência que aconteceu na Guatemala em 1999, é considerado como sendo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

O texto na íntegra foi aprovado no Congresso Nacional através do Decreto Legislativo de nº198 de 13 de junho de 2001 e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. E, de acordo com Mantoan (2008) e Fávero (2008), as escolas especiais como substitutas das escolas de ensino regular devem ser consideradas como sendo um tipo de discriminação e exclusão social.

Para Mantoan (2008, p. 34),

Os pais de crianças com deficiência e os educadores brasileiros deveriam ser os primeiros a levantar a bandeira contra a discriminação e, no entanto, o que muitos ainda insistem em fazer é batalhar para

que a exclusão se mantenha e as escolas especiais sejam consideradas escolas de ensino fundamental.

Em entrevista concedida aos Amigos Metroviários dos Excepcionais (AME)⁹

Mantoan se posiciona radicalmente contra a educação especial:

Eu sou inteiramente contra o ensino especial, as classes especiais e todo tipo de atendimento que a educação especial propõe para atender os deficientes, mesmo os deficientes estando em salas regulares, com apoio de professores itinerantes. Porque, na verdade, eles continuam mantendo essas crianças dentro das escolas, mas discriminando-as, ora porque elas têm que sair para ter um atendimento diferente, ora porque têm um currículo apropriado para elas, ora porque elas têm que ter um reforço senão não dão conta do conteúdo da escola... E com isso a escola regular não tem motivos para mudar, de maneira a acolher a todos.

Alguns autores, no entanto, apontam para a importância da Educação Especial, como Glat e Blanco (2007, p. 18) quando dizem que ela se constitui “como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.” Defendem a manutenção da Educação Especial, não como substituta do ensino regular, mas com redefinição de papéis, como apoio à escola regular. Costa (2009, p. 131) também comunga desta opinião:

[...] a escola especial e inclusão de pessoas com deficiência não são coisas incompatíveis. Creio que somente é preciso redimensionar conceitos, funções, espaços interiores (e não somente prédios públicos e espaços privados) para que ambas funcionem a serviço das pessoas a quem se destinam, em busca de uma sociedade que inclua todos, deficientes ou não, nas boas conquistas da humanidade.

Com a proposta atual de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, a Educação Especial está passando por um processo de ressignificação de seu papel abrangendo “além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas

⁹ Disponível em: <http://www.ame-sp.org.br/noticias/entrevista/teentrevista06.shtml>. Acesso em: 27/04/2008.

regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender.” (GLAT e BLANCO, 2007, p. 17)

Apesar deste impasse que ora se apresenta entre pesquisadores da área, é importante salientar que tanto Mantoan (2008) como Glat e Blanco (2007) e Costa (2009) defendem a proposta da inclusão educacional. No entanto, ressaltam a importância de que deve ser cuidadosamente planejada para que seja bom para todos os envolvidos (comunidade educativa, familiares e principalmente todas as crianças – com necessidades especiais ou não). Entendo a preocupação de Mantoan com relação à Educação Especial no sentido de que esta pode servir como desculpa de muitos professores e instituições para não receberem determinados alunos e assim a exclusão se perpetuar.

A educação inclusiva só será inclusiva de fato se prestar um atendimento de qualidade que contemple a todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Apresentei aqui um dos impasses vivenciados por teóricos da área, mas o principal que no momento se apresenta é justamente o impasse da importância dada à educação inclusiva pela sociedade em geral.

De acordo com Bartalotti (2006, p. 17)

A exclusão não se resolve, portanto, pela simples ‘inclusão’ do sujeito em determinado espaço social, ou em determinado direito. Não se inclui por decreto, qualquer que seja a situação; os decretos supõem o direito civil, mas a inclusão efetiva passa por caminhos mais complexos, pela superação de obstáculos muitas vezes historicamente arraigados na sociedade.

É importante também colocar que a proposta de inclusão educacional ainda é recente, ainda há muitos obstáculos a enfrentar para a realização efetiva de tudo o que ela propõe. Dependerá também das atitudes que serão tomadas frente aos discursos e à realidade imposta, pois, como bem coloca Laplane (2007, p. 18),

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

De leis o país está bem servido, no entanto, o que falta é colocá-las em prática. Não exigindo apenas dos educadores e equipe escolar em geral, mas também que se lhes sejam dadas condições de trabalho que realmente os tornem capazes de desenvolver um trabalho educacional de qualidade onde todos os alunos possam se desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, amizades e valores.

No que diz respeito à educação musical, o que se percebe pela história da educação especial é que são raros os trabalhos sobre ensino de música para pessoas com necessidades educativas especiais. De acordo com Viviane Louro (2006, p. 19), percebe-se que

Muitos ainda acreditam que a pessoa com deficiência só possa usufruir do fazer musical como atividade terapêutica ou reabilitacional. Prova disso é o fato de que as pesquisas e livros sobre música e deficiência, em quase sua totalidade – no Brasil – integram a área de musicoterapia, enquanto que são praticamente nulos no campo da educação musical.

Educadores musicais vivenciam hoje dois processos importantes: a inclusão educacional e a música como conteúdo obrigatório do componente curricular das escolas (Lei nº 11.769/2008). Com certeza, os educadores musicais se defrontarão com a presença de alunos com necessidades especiais em suas salas.

De acordo com Louro (2006, p. 19), é grande o volume de métodos, livros técnicos e pedagógicos de educação musical existentes, no entanto são poucos os que abordam a questão das necessidades educacionais especiais e, em geral, “esses métodos são elaborados para

quem apresenta certo padrão físico, comportamental/mental, o que dificulta o acesso ao fazer musical de pessoas que não se enquadram nas características estipuladas.”

Com a aprovação da lei 11.769 de 18 de agosto de 2008 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, todas as escolas deverão ter educadores musicais em seus quadros. Por isso se faz urgente que eles estejam preparados para trabalhar também com pessoas com necessidades especiais, respeitando suas diferenças e limitações.

Mas o que significa estar preparado para a educação inclusiva? Em primeiro lugar, significa romper algumas barreiras que, segundo Adamek e Darrow (2008, p.45-48), podem ser resumidas em três grandes áreas: 1) *Área organizacional*, que diz respeito às formas com que as escolas e salas são estruturadas, às metas estabelecidas para os alunos com deficiência, à forma pela qual a instrução é transmitida, e como as salas de aula são gerenciadas; 2) *Área atitudinal*, que está relacionada às crenças e atitudes dos professores sobre os serviços educacionais para alunos com deficiência bem como as atitudes dos alunos que não têm deficiência em torno dos que têm e 3) *Área de conhecimento*, relativo ao alcance de conhecimentos e habilidades que professores precisam para proporcionar serviços efetivos para alunos, tais como adaptação de currículo e métodos de ensino e desenvolvimento de metas e intervenções apropriadas baseadas na idade e níveis de funcionamento dos alunos. Dentre essas, as barreiras atitudinais se configuram como sendo uma das mais difíceis e das mais importantes para que as outras possam ser superadas, pois elas combinam, de certo modo, os efeitos das atitudes de desvalorização com o comportamento discriminatório. Dependem também das qualidades que são veneradas por uma cultura como, por exemplo: a supervalorização do intelecto racional, supervalorização da beleza ou porte físico, desvalorização da espiritualidade (com o avanço da ciência, tecnologia e preeminente

materialismo), a tendência de se culpar a vítima e da insistência no luto (lamentação da perda) (VASH e CREWE, 2004, p. 23).

A necessidade de superação das barreiras atitudinais foi constantemente enfatizada nos vários documentos internacionais e nacionais citados no decorrer deste trabalho. Campanhas de sensibilização da sociedade para a inclusão têm sido realizadas por parte dos governos (municipal, estadual e federal) em diversos meios de comunicação. Também tem sido cada vez mais constante a inserção de personagens com deficiência em telenovelas e em revistas em quadrinhos. Tais inserções têm possibilitado algumas reflexões sobre as atitudes que são tomadas em relação ao tema da inclusão.

Atitudes positivas podem ser desenvolvidas e reforçadas de diferentes maneiras. Uma delas é o contato direto com o aluno, sua família, e, se possível, professores anteriores para tentar descobrir seus pontos fortes e habilidades a partir dos quais trabalhar em sala o que permitirá: 1) o desenvolvimento de métodos, atividades e adaptações necessárias (currículo, equipamentos, ambiente, etc.); 2) maior socialização, interação, envolvimento e respeito mútuo tanto entre colegas como professor/aluno.

É importante também ressaltar que as atitudes positivas com relação aos alunos com deficiência se desenvolvem com mais eficácia quando são proporcionadas através da orientação e direção por parte dos adultos em ambientes integrados. O professor deve ser modelo para seus alunos mantendo atitudes positivas, na maneira de falar e lidar com os alunos, no respeito, e na busca de olhar o outro pelo potencial existente em cada um, e para além das aparências.

Sendo assim, além do estudo e pesquisa sobre as deficiências e sobre como adaptar métodos, materiais, procedimentos, sistemas de avaliação, etc., é preciso refletir sobre os estereótipos e preconceitos existentes em cada um sobre a pessoa com deficiência e passar a

enxergá-los como indivíduos, em primeiro lugar, capazes e com grande potencial a ser desenvolvido.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR MUSICAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

“Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor*”

(ANTÓNIO NÓVOA).

“O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”
(NIAS, 1991 apud NÓVOA, 2007, p. 15).

Ser professor... Ser pessoa... Ao longo de minha vida profissional percebi que alguns momentos especiais me ajudaram a compreender melhor o ofício de ser professor, estimulando reflexões e amadurecimentos. Também o paradigma da inclusão educacional que se propõe atualmente está “mexendo com a cabeça” de muita gente (pais, educadores, alunos) e comigo não tem sido diferente. Acredito, realmente, que este modelo é o que mais se aproxima dos anseios de todos por uma sociedade mais justa e mais humana. Ao mesmo tempo, quando se pensa nas muitas reformas que o processo exige, corre-se o risco de encará-lo como utópico. Será que a inclusão educacional é mais uma “moda” e, portanto, passageira? De acordo com Nóvoa (2007, p. 17), “os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a *rigidez* e a *plasticidade* define modos distintos de encarar a profissão docente.” (grifos do autor)

Resistir ou aderir ao paradigma da inclusão educacional?

O professor é concebido como uma das peças-chave para o sucesso deste novo modelo, pois é ele quem vai lidar diretamente e, em alguns casos, diariamente, com os alunos (com e sem necessidades especiais), pais e parentes. Muitas das responsabilidades de manutenção de um clima positivo no ambiente da sala através da valorização das diferenças e diminuição das atitudes preconceituosas ficarão a cargo dele. Esta responsabilidade que recai sobre ele faz com que passe a refletir sobre suas reais capacidades, seu processo de formação, sobre seus próprios preconceitos e sobre seus saberes. Não apenas do saber conhecer e fazer, mas também do saber ser, do que ele é como pessoa.

De acordo com Nóvoa (2007, p. 16),

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Este é um processo que leva tempo: “tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Nóvoa (2007, p. 16) no livro “Vidas de professores”, ressalta a importância de voltar um olhar também para a pessoa do professor e não apenas a sua formação acadêmica. Dentre as questões que apresentou uma delas me chamou a atenção: “De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”

E em resposta, embora resumidamente, ele menciona o que chama de os três “As” (AAA) que sustentam o processo identitário dos professores (p. 16):

Adesão – que implica a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, e a um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;

Ação – porque as escolhas que os professores fazem são carregadas de decisões tanto de foro profissional como pessoal: “Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.” (p. 16); e

Autoconsciência – porque “tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.” (p. 16)

Esta colocação de Nóvoa me levou a refletir sobre o meu próprio percurso de formação como pessoa e professora o qual apresentarei aqui apenas a título de exemplo de que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2007, p. 17).

2.1 Percursos pessoais e profissionais

Normalmente as pessoas que fazem um curso de pós-graduação procuram desenvolver seus trabalhos para aprofundar algum tema em que já possui bastante experiência. Esta idéia me perseguia e me fazia questionar porque eu enveredei em uma área em que não tinha experiência e nem domínio sobre o assunto. Às vezes, durante a trajetória da minha pesquisa eu me perguntava se havia sido apenas aquele encontro com Luiz Carlos que fez com que eu seguisse por este caminho: o ensino de música para pessoas com necessidades educativas especiais e, mais especificamente, pessoas com deficiência visual. Assim, à medida que ia refletindo, fui me lembrando de alguns fatos que aconteceram comigo no passado que faço questão de relatar aqui, pois, apesar de terem acontecido em períodos isolados e distintos, encaro-os hoje como uma preparação para uma maior sensibilização ao tema em questão.

O primeiro fato aconteceu no final da década de 1980 em que eu e meu marido fomos a Londrina/PR para participar de um Festival Internacional de Música. Eu fiz o curso de piano e ele, de violão. No dia da apresentação de violão, eu estava indo me encontrar com ele junto à sala de concentração em que os músicos ficavam antes de se apresentar. Um rapaz, vendo que eu ia em direção à concentração dos músicos, pediu que eu desse um recado a uma pessoa que acompanhava um “ceguinho”. Quando cheguei à sala, tentei dar o recado conforme me haviam passado. O rapaz, que era cego, falou em tom sério: *“Olha, moça, quando você for falar de alguma pessoa cega, não fale ‘ceguinho’ e sim, ‘aquela pessoa que não enxerga’.*” De repente, todos olharam para mim, senti como se estivesse em um palco e todos os refletores em mim. Então, eu pedi desculpas e voltei ao meu lugar na platéia. Fiquei, na época, sem entender por que ele havia falado comigo daquela forma, pois, em primeiro lugar, eu havia passado o recado da mesma maneira que me haviam solicitado e, em segundo, eu até achava que o termo que utilizei era uma forma mais carinhosa (talvez porque na época eu tivesse um filho de um ano e meio e estava acostumada a um vocabulário de muitas palavras no diminutivo). Também, até aquele momento, nunca havia tido contato com pessoas cegas. Passei o concerto todo chorando por causa daquele incidente e pareceu-me até que as pessoas que estavam do meu lado pensaram que eu me emocionara com as músicas. Em minhas leituras verifiquei que, na minha total ignorância no trato com pessoas com deficiência visual, havia cometido o maior dos pecados que se pode imaginar diante de uma pessoa que não enxerga, pois um dos cuidados que devemos ter quando nos relacionamos com elas é *“Não se dirigir a uma pessoa chamando-a de cego ou ceguinho; é falta de educação, podendo mesmo constituir ofensa, chamar-se alguém pela palavra designativa de sua deficiência física, moral ou intelectual”* (ROBERT ATKINSON, in TOMÉ, 2003, p. 105).

Dessa forma, acabei por tratá-lo por um termo que o fazia se sentir diminuído. Mesmo sem ter a intenção de diminuí-lo, humilhá-lo ou feri-lo, pelo tom do conselho dado, foi assim que o fiz se sentir.

Hoje, entendo melhor a reação daquele rapaz à terminologia por mim utilizada. Em minhas leituras observei o longo processo de busca para minimizar tais efeitos das palavras sobre os sentimentos das pessoas, mesmo aquelas usadas inconscientemente, pois como bem colocou Rubem Alves em uma matéria publicada na Folha de São Paulo (16/03/2010), “as palavras não são inocentes, elas são armas que os poderosos usam para ferir e dominar os fracos.” Por outro lado, de acordo com Goffman (2008, p. 127), “os normais não têm, na realidade, nenhuma intenção maldosa; quando o fazem é porque não conhecem bem a situação. Deveriam, portanto, ser ajudados, com tato, a agir delicadamente.”

Em princípios do século XX era muito comum a utilização de termos ou rótulos hoje tidos como pejorativos, para classificar as pessoas com deficiência tais como anormal, débil mental, retardada, incapacitada, mongol, aleijadinho, etc. Muitos destes termos intitulavam diversos tratados e livros da época e, a título de exemplo, aponto alguns citados por Jannuzzi (2004): *Educação dos anormais* (1913) de Carneiro Júnior; *Os três r para o retardado: repetição, relaxação, rotina* (1956) de Chamberlain & Moss; *Classificação das crianças anormais* (1918) de Ulysses Pernambucano; *A infância retardatária: ensaios de ortofrenia* (1928) e *A educação dos anormais e dos débeis mentais* (1935) ambos de Norberto Souza Pinto.

Como já foi visto no capítulo anterior, neste período, a educação das pessoas que fugiam da norma se dava, basicamente, pelo viés médico ou terapêutico e por este motivo, foi chamado modelo médico de educação.

A criação de rótulos era baseada em critérios padronizados de diagnósticos para caracterizar os déficits e limitações das pessoas com o objetivo de identificar, classificar e segregar as pessoas com necessidades especiais.

Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009, p. 142), uma vez atribuído, há uma tendência em perceber os comportamentos de um indivíduo à luz daquele rótulo e que, embora esta tendência seja comum, ela é perigosa e pode levar a injustiças e erros de julgamentos graves.

A utilização de rótulos se apresenta como vantagem apenas para o caso de identificar aqueles elegíveis para um suporte educacional adicional a fim de reforçar os progressos na escola. No entanto, há que se ter o cuidado para que não seja motivo de segregação dos alunos com deficiência, uma vez que os rótulos podem afetar as expectativas de um professor em relação a um aluno, de modo que os professores ficam mais propensos a ter baixas expectativas para os alunos rotulados deficientes do que para aqueles que não o são (ADAMEK e DARROW, 2008, p. 7).

Sem querer me justificar, e, como falei anteriormente, a maneira que me dirigi a ele refletia uma total ignorância de minha parte e essa ignorância muitas vezes se deve pela falta de convívio uma vez que as pessoas com deficiência passaram muito tempo isoladas em instituições especiais, alguns até nas suas próprias casas. Na época, não era comum vê-las nem conviver com elas em outros ambientes em minha cidade. Aliás, com os movimentos de integração e inclusão é que as pessoas com necessidades especiais têm saído de dentro dos muros das instituições especializadas para o convívio em sociedade, e é nestes encontros com o outro, que dúvidas quanto ao trato com as pessoas com deficiência afloram. Observei, inclusive, que em alguns cursos e seminários de educação inclusiva, houve a preocupação em apresentar algumas dicas de como tratar as pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Goffman (2008, p. 22), os momentos em que acontece a presença simultânea entre os indivíduos estigmatizados e os que não o são, ou seja, quando eles se encontram na mesma situação social (presença física imediata um do outro), são chamados de contatos mistos. E naquela época, os contatos mistos eram praticamente inexistentes. E são justamente nesses momentos de contato misto que o indivíduo estigmatizado pode se retrair ou apresentar agressividade provocando no outro uma série de respostas desagradáveis.

De acordo com Ribas (2003, p. 68), “o ‘sentir-se olhado’ faz com que alguns deficientes não queiram ir para a rua. Faz mais: faz com que o deficiente se enxergue segundo aquela imagem pejorativa que o coloca numa situação de inferioridade e subjugação.”

Quando eu era criança, por ter origem oriental, fui muitas vezes alvo de observação e olhares curiosos por causa da minha fisionomia diferente, o “olho puxado”, como se diz popularmente. Na época, não era muito comum ver orientais na minha cidade. Contavam-se nos dedos as famílias: de coreanos só havia a minha; de chineses havia duas e, de japoneses também havia poucas (embora houvesse já uma pequena colônia em um município vizinho).

Gosto muito de observar as crianças em vários momentos: brincando, brigando, resolvendo problemas, inventando e reinventando novas formas de brincar, observando o meio em que vive. Nesses momentos, elas mostram sua maneira de pensar através das brincadeiras e da imitação de tudo aquilo que vivenciam no lar e nos ambientes que freqüentam. Como uma criança age diante de uma pessoa diferente?

O que observo e pelo que vivenciei bastante (embora ainda hoje encontre alguns curiosos), primeiramente a criança fica olhando, curiosa, às vezes até esquece o que estava fazendo para observar melhor, talvez tentando comprovar que realmente está vendo o que vê; talvez se comparando com aquele que é diferente; ou talvez tentando entender como aquela pessoa nasceu daquela forma. Se ela estiver perto de alguém de sua família, sem tirar os olhos

da pessoa estranha (talvez com medo que ela desapareça) puxa logo o braço de quem está lhe acompanhado na intenção de chamar sua atenção para a “novidade”. Este primeiro olhar, primeiro contato, acaba gerando também certo constrangimento na pessoa observada. Outra coisa interessante de se observar na criança é que, quando ela tem oportunidade de conversar, numa situação de contato misto, ela geralmente vai “direto ao assunto”, ou seja, sem rodeios, pergunta logo: porque você é assim?

As crianças são, por natureza, curiosas e espontâneas, provocam conversas e, nem sempre essa curiosidade é compreendida pela pessoa estigmatizada. É como se fosse um reforço, uma confirmação de que é diferente e ninguém gosta de ser lembrado e conhecido pelos “defeitos” e limites, mas pelo que é como pessoa. Mas, no entanto, quando a pessoa é bem resolvida neste aspecto, ou seja, quando se compreende que tal fato se dá mais por ignorância do que por maldade, a diferença logo se esvai e o que passa a ser mais importante são a amizade e a convivência.

O segundo fato aconteceu mais ou menos dez anos após o primeiro quando eu e uma cunhada (e colega de trabalho) resolvemos criar um *coralito* (coral para crianças de três a seis anos) em 1999. Fizemos a divulgação no Núcleo de Educação Infantil (NEI)¹⁰ da UFRN e convidamos os pais dos interessados para uma reunião a fim de fornecer maiores detalhes do projeto. No final da reunião, uma mãe me comunicou que queria que seu filho participasse e que ele era uma criança que possuía Síndrome de Down. A primeira coisa que me passou pela cabeça foi que eu não tinha preparo ou formação para tal. Ultimamente, tenho percebido que dizer que não se tem preparo ou formação para ensinar crianças com necessidades especiais é

¹⁰ Esta escola de que falo é uma escola de educação infantil pública federal e é tida como referência no município de Natal/RN. O ingresso é feito mediante sorteio e o público alvo são filhos de professores, funcionários e alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É também uma das primeiras escolas com propostas de educação inclusiva da cidade (uma vaga para cada turma de ingresso é destinada para criança com necessidade especial).

o tipo de resposta que está, popularmente falando, “na ponta da língua” de muitos professores e comigo não foi diferente. De acordo com Duek e Naujorks (2006)¹¹,

O contato com o “diferente” gera no educador um sentimento de recusa à mudança, e de apego às idéias e teorias já conhecidas, buscando manter a segurança, estabilidade e delineando, aos poucos, um quadro de não aceitação deste educando com necessidades educacionais especiais.

Diante de minha resposta, a mãe do aluno logo me respondeu: “Basta que você o trate como qualquer outra criança”. Uma solução tão simples para uma preocupação tão grande! É como disse Bluhm (1969, p.1) na introdução de seu livro: “Todas as crianças são, em primeiro lugar, crianças.”¹²

E, como bem diz Halliday (1975, p. 16), todas as crianças necessitam

[...] serem amadas e retribuírem o amor; serem capazes de confiar nas pessoas e coisas que possuem significado para elas; serem capazes de desenvolver confiança em si mesmas, serem cuidadas e cuidar dos outros. Precisam estar aptas para movimentar-se livremente e exercitar seu corpo a fim de obter a melhor saúde possível. Precisam aprender de todas as maneiras: através de seus sentidos, do brinquedo, do trabalho, da exploração, de ensaio e erro, e do ensino. Precisam sentir-se realizadas e responsáveis; precisam crescer, aprender e desenvolver-se dentro dos limites do bom-senso comum; precisam desenvolver um auto-respeito feliz e firme. Todas as crianças são acessíveis para se desenvolver física, emocional, social e intelectualmente.

Quando se trata de pessoa com necessidade especial, a primeira reação do educador que nunca trabalhou com pessoas com deficiência, seja em contextos inclusivos ou de educação especial, é de dúvidas, quanto à capacidade daquele aluno e também no que se refere à sua própria formação. Os sentimentos de despreparo e insegurança e, pode-se falar até mesmo de medo quanto ao que e como ensinar; medo do novo, do incerto e do que poderá aflorar da pessoa “diferente” e do que ela representa. Um bom exemplo disto é o que diz

¹¹ In Revista Educação V. 31 n.01/2006. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2006/01/r3.htm> Acesso em: 12/12/2008.

¹² *All children are, first of all, children.*

Costa (2009, p. 20) sobre o impacto que lhe causou ao ser convidada a dar aulas de música a pessoas cegas:

Uma proposta desafiadora surgiu, em 2002, tomando-me de surpresa e me deixando uma enorme sensação de despreparo. A proposta era dar aulas de Música num antigo instituto para deficientes visuais transformado em escola estadual. [...] Entrei na escola bastante apreensiva, sem saber o que esperar de mim mesma, a não ser um já conhecido medo do desconhecido, principalmente no campo do conhecimento e da prática da minha profissão.

Como educadora, acredito que todas as pessoas podem e deveriam ter a oportunidade de aprender música, mas também tenho procurado constantemente rever meus conceitos acerca da capacidade das pessoas para o aprendizado musical para reforçar esta crença. Através das leituras e participação em congressos e seminários sobre educação especial e inclusiva tenho percebido que com a suposta idéia de um trabalho com pessoas com necessidades especiais, a primeira reação dos professores é de medo e, às vezes até de recusa, principalmente pelo fato de não saber lidar com tal situação. E comigo não foi diferente ao pensar em negar o acesso a uma criança especial. Neste momento são colocados em “xeque” dúvidas quanto à formação, à capacidade do outro de aprender e à do educador de ensinar em contexto inclusivo. A possibilidade de lidar com a diferença causa forte impacto num primeiro momento. Através da justificativa de que não foram devidamente preparados ou formados para o trabalho neste novo modelo, muitos educadores se esquivam ou tentam se esquivar dele. Muitas vezes, esta atitude se dá mais pela idéia pré-concebida de que a deficiência significa não-eficiência, ou melhor, ineficiência, gerando expectativas negativas tanto no que diz respeito ao aluno como ao próprio professor. Se eu acredito que o aluno é incapaz, coloco nele toda a responsabilidade sobre o seu suposto fracasso, bem como também não me julgo capaz de criar meios alternativos para superar esta crença.

Mas, não se pode permitir que este medo me conduza à inércia, e sim à mobilização para uma ação, ao enfrentamento. E, de acordo com Freire e Shor (2008, p. 71),

[...] o medo é um sinal de que você está fazendo bem o seu trabalho de transformação. Quer dizer que você está fazendo uma oposição crítica, atraindo o *status quo* a uma contenda que visa à mudança social. Seu sonho está entrando na realidade, entrando na história e provocando riscos inevitáveis. [...] Quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a pôr seu sonho em prática.

Sendo assim, eu e minha cunhada resolvemos aceitar, então, o desafio. A dica da mãe foi valiosíssima, todas as crianças, inclusive seu filho, participavam ativamente e “curtiam” nossos encontros. O aluno em questão respondia bem às atividades, e com seu jeito próprio de ser e aprender me conquistou. Algumas vezes, no entanto, se impacientava sem querer fazer uma ou outra atividade, às vezes implicava com um colega, e até mesmo queria fazer alguma atividade à sua maneira, mas tudo isso era encarado mais como “coisas próprias de crianças” e não algo que fosse característica sua por possuir uma deficiência. Mas, no geral, o que ele demonstrava é que gostava das aulas e isso eu percebia em seu olhar, em sua alegria e entusiasmo pelo imenso prazer que a música lhe proporcionava. Como disse anteriormente, ele me conquistou e percebi que eu também conquistei sua confiança e carinho. Enfim, nós criamos uma empatia muito forte. Alguns momentos até se tornavam engraçados quando ele, muitas vezes, sentia ciúmes de meu marido e não deixava que ele chegasse perto quando estávamos juntos. Ele se tornara uma pessoa muito especial para mim.

De acordo com Kirk e Gallagher (1996, p. 8),

[...] tradicionalmente, somos muito pessimistas em relação às crianças excepcionais e que, portanto, com frequência, nos surpreendemos com o que elas podem fazer, se formos suficientemente criativos no sentido de encontrar melhores métodos e procedimentos com os quais possamos estimulá-las.

Um bom exemplo prático do que Kirk e Gallagher tratam acima é o depoimento de Eline Porto (2005, p. 22) sobre a sua experiência de dar aulas em uma turma de Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência visual:

Eu ficava surpresa com as respostas dos alunos por ter criado expectativas negativas baseadas na minha herança sociocultural com relação a esses seres humanos. No início, antes de senti-los e percebê-los como corpos, associava a incapacidade de ver com os olhos à incapacidade de pensar, entender, compreender e se movimentar. Após alguns encontros, percebi o grande engano e desconhecimento em que eu estava envolvida.

Com base neste depoimento e na experiência que tive é preciso adotar uma postura mais otimista com relação à educação de alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário, antes de tudo, se libertar do preconceito e, através do contato com a realidade, alterar as imagens iniciais construídas sobre o outro. A dificuldade existe, o medo também sempre vai estar presente, isso não se pode negar. O comodismo das aulas prontas também é algo que dificulta o pensar diferente para pessoas diferentes, para públicos diferentes. Muitas vezes dei aulas que me achei a “super” professora e teve momentos também que me deixaram muito inquieta e triste por achar que não consegui atingir os objetivos planejados. No entanto, entendo esses momentos de instabilidade e de inquietude como oportunidades de amadurecimento pessoal e profissional. De acordo com Mantoan (2008, p. 10),

[...] cada vez mais percebemos que temos de aprender de novo a pensar sobre a inclusão e a rever nossas práticas educativas, ainda que para isso seja necessário abandonar a segurança de nossos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos, mas que também nos possuem.

O importante é nunca desistir de dar o melhor de si apesar das incertezas e dificuldades.

O terceiro fato aconteceu quando estava grávida de minha filha caçula. Quando fiz a primeira ultra-sonografia, o médico seriamente falou que o feto estava com dois “cistos de

plexo coróide”¹³ (só o termo médico já causou um primeiro susto), e isto era um indício de que o bebê poderia nascer com Síndrome de Down (segundo susto). Para se ter certeza, eu teria que fazer um exame com uma amostra do líquido extraído do cordão umbilical. Tal exame custava muito caro, e a amostra teria que ser enviada para São Paulo para confirmação ou não do diagnóstico. O médico sugeriu que eu e meu marido voltássemos para casa e pensássemos se queríamos fazer o exame ou não. Decidimos não fazê-lo uma vez que o mesmo serviria apenas para confirmar o diagnóstico inicial e, em caso positivo, não teríamos como reverter tal situação.

Diante do choque inicial, não sei descrever exatamente tudo o que se passou pela minha cabeça. Fiquei inerte a princípio. Lembro-me que depois chorei muito. Dentre os planos e expectativas que as mães criam diante de um filho que está para nascer, com certeza, não está incluso a possibilidade de que seu filho possua uma síndrome ou se destaque por uma deficiência. Experimentei, por antecipação, uma espécie de “morte simbólica”, ou seja, um sentimento de “perda da criança perfeita idealizada” (CORRÊA, 2000).

Com relação aos filhos anteriores, nunca havia me perguntado se estava preparada para ser mãe. No entanto, neste caso específico, muitas dúvidas surgiram. Ao ler depoimentos de diversas mães, me identifiquei com todas elas. O choque inicial sempre é muito forte, é como se diz popularmente, um verdadeiro “balde de água fria”. Um turbilhão de pensamentos se passa em questão de segundos: e agora, como vai ser? Vou saber educar esta criança? Vou

¹³ Cistos de Plexo Coróide (CPC) são cistos que ocorrem dentro do plexo coróide (bolsos ou espaços, contidos no meio do cérebro fetal, chamados ventrículos e com uma camada esponjosa de células e vasos sanguíneos). Este atua como um sistema de filtração removendo os resíduos metabólicos, substâncias estranhas, e ajuda o cérebro a funcionar otimamente. Os CPCs podem se formar dentro dessa estrutura e são provenientes de líquido aprisionado dentro desta camada esponjosa de células, bem como uma bolha de sabão ou uma bolha. Há uma possível associação entre o CPCs detectado pelo ultra-som fetal e problemas de cromossomo no bebê que incluem a Trissomia 18 (Síndrome de Edwards) ou Trissomia 21 (síndrome de Down). No entanto, o cérebro do feto pode criar esses cistos como uma parte normal do desenvolvimento. Na maioria dos casos eles são temporários e normalmente desaparecem por volta da 32ª semana de gravidez. Disponível em: <<http://www.eric-jacob.com/malapedia/>> Acessado em: 21 de junho de 2010.

saber cuidar dela? O que é preciso saber ou fazer? Qual será o futuro dela? Como as pessoas vão tratá-la?

De acordo com Kirk e Gallagher (1996), a maioria dos pais que precisam lidar com uma criança deficiente enfrenta duas crises principais. A primeira delas é um tipo de morte simbólica da criança que deveria ter nascido:

Quando uma mulher está grávida e os pais esperam ansiosamente a criança, inevitavelmente pensam muito a respeito do futuro do nascituro. Projetam objetivos favoráveis com aspirações elevadas. Querem que a criança seja bem-sucedida na vida, até mesmo um líder, seja certamente bem-educada e tenha segurança financeira. [...] Os pais encaminhados ao consultório de um pediatra para ouvirem que o seu filho é deficiente deparam-se com a morte simbólica daquela criança com que sonharam, tendo frustrados os seus anseios e aspirações; em tais circunstâncias muitos pais reagem com uma depressão grave. (FABER, 1976 apud KIRK e GALLAGHER, 1996, p. 11)

A segunda crise é o problema de providenciar os cuidados diários necessários: “É freqüentemente muito difícil alimentar, vestir e colocar na cama uma criança com paralisia cerebral ou autista, e o pensamento de que a criança não atravessará um processo normal de desenvolvimento até a independência adulta representa um grande peso para os pais.” (KIRK e GALLAGHER, 1996, p. 11-12)

Na outra sessão de ultra-sonografia descobrimos que nossa filha não nasceria com Síndrome de Down. Foi um verdadeiro alívio, mas também foi uma experiência que me deixou mais sensível ao que muitos pais de crianças com deficiência passam. Também percebi que minha filha desde pequena, sempre foi uma menina carinhosa e sensível às pessoas que necessitavam de ajuda. E, ainda, o que mais me impressiona é que ela sempre teve uma afinidade acentuada por crianças com Síndrome de Down.

Sabe-se que o bebê, no ventre materno, recebe toda a carga emocional da mãe e não fica passivo a isso. Tanto é que estudos indicam que é bom para o bebê que os pais conversem

com eles ainda no ventre materno, acariciem e massageie o ventre da mãe, cantem e ouçam música durante toda a gravidez (ILARI, 2002; BROOK-SCHULTZ, 2010; SILVA, 2006). Desta forma, acredito que nossa filha sentiu toda a angústia que passamos, mas também se sentiu amada mesmo assim e, tudo o que ela vivenciou ainda no meu ventre pode ter contribuído para sua sensibilidade às pessoas com necessidade especial.

Um fato que me chamou a atenção aconteceu quando ela estava cursando o nível V (correspondente à Alfabetização) do Núcleo de Educação Infantil (NEI). Conversando com sua professora enquanto esperava minha filha brincar no parque da escola ao final da aula, ela me confessou que havia acompanhado todo o processo escolar de uma aluna colega de minha filha e que estava muito feliz porque, pela primeira vez, podia-se dizer que a referida aluna tinha uma amiga.

O fato de ser uma escola inclusiva não indica que os alunos vão ser amigos (embora a relação entre alunos escolares geralmente seja tida como “coleguismo” e não de amizade, muitos casos de amizades são iniciadas na escola). Os professores buscavam promover uma sociedade inclusiva dentro da escola, de respeito às diferenças e aos limites de cada um, de colaboração entre alunos. Não havia por parte dos alunos nenhum sinal de hostilidade, eles conviviam bem no grupo. Porém, em relação à amizade sincera, o querer estar junto, não acontecia. E isso angustiava a professora durante os cinco anos da aluna na escola e, vale salientar, com os mesmos colegas. Esta aluna em questão possuía Síndrome de Down e, apenas no último ano de sua trajetória pré-escolar é que ela havia tido uma amiga (pois tivera que repetir o nível V no ano em que minha filha iria cursá-lo). Minha filha era a “melhor”, ou seja, a única amiga dela da escola e, posso afirmar com certeza que ela era a melhor amiga de minha filha também, pois suas atitudes revelavam isso: no aniversário de minha filha pude

perceber o cuidado e carinho com que ela a tratava, a ela é que foi dada a primeira fatia do bolo e a primeira lancheira (sacola de doces e balas).

Outro fato que me chamou a atenção com relação à amizade das duas se deu próximo do final do ano letivo. Eu e meu marido fomos convidados pelas professoras para preparar as crianças para gravar um CD com as músicas que mais marcaram sua estadia na escola durante os cinco anos. Após as crianças escolherem as músicas, passamos a ensaiar com elas. Num desses dias observei que minha filha não estava prestando atenção ao ensaio, pois estava conversando com sua “melhor amiga”. Assim que eu tive oportunidade, saí de minha posição e me dirigi até ela para reclamar e perguntar por que ela não estava participando. Ela olhou bem séria para mim e disse:

- Ora, mamãe, é porque eu estava ajudando minha amiga a fazer a tarefa dela!

A amiga não havia concluído a tarefa, e, neste sentido, fiquei feliz porque minha filha não estava se sentindo bem em deixá-la sozinha. Hoje percebo a importância que minha filha teve para o desenvolvimento da amiga, mas também vejo como foi boa a experiência também para minha filha (e para mim também, como mãe e como educadora), pois ela aprendeu não só conteúdos, mas também valores e, o mais importante, a ser pessoa.

Certa vez, minha mãe estava conversando com uma amiga que estava angustiada por causa de um filho que lhe dava muito trabalho e se queixava dizendo: “Não sei como pode ser. Tenho três filhos, todos foram educados da mesma maneira, e como é que “fulano” é assim?” E minha mãe respondeu: “Aí é que está o erro. São três pessoas diferentes, e você tem que educá-los como pessoas diferentes.” Este é um conselho que procuro seguir na qualidade de mãe de quatro filhos, cada um com características próprias e singulares. Mas também procuro segui-lo no exercício de minha profissão, pois ele resume bem o que é educar na diversidade. Muitos professores sonham com alunos e turmas ideais, homogêneas,

que se encontram no mesmo nível intelectual, comportamental e de desenvolvimento. No entanto, cada aluno tem ritmo próprio de aprendizagem e isso deve ser levado em conta.

Estudei e me formei para ser professora, embora saiba que o processo de formação é contínuo. Aprendi a ser mãe sendo professora e a ser professora sendo mãe. As experiências relatadas podem parecer de cunho muito pessoal, mas influenciaram e ainda influenciam o meu pensar a educação. Tornou-me mais sensível também ao contexto familiar em que acontece experiência semelhante. Na proposta de educação especial e inclusiva, educadores são chamados a estabelecer com outros profissionais, com a sociedade e com a própria família dos educandos, uma relação de colaboração. Saber o que passa uma família que vivencia a experiência de ter como membro uma pessoa com deficiência permite uma maior compreensão da realidade do educando. A importância de se criar uma conexão maior entre lar e escola proporciona um melhor atendimento às necessidades especiais dos educandos, principalmente daqueles com deficiência. Segundo Pacheco (2007), a probabilidade de sucesso educacional de um aluno com deficiência é muito maior quando há uma colaboração bem-sucedida entre lar e escola.

No relato da última experiência, embora tenha feito uma comparação um tanto simplista entre ser professor e ser mãe, não tive como objetivo incentivar a transferência para a sala de aula o “ar doméstico” à atividade profissional que descaracteriza o cunho profissional da atividade docente de que trata Aranha (2006, p. 44), nem também me colocar como exemplo seja de mãe ou professora. Apenas procuro demonstrar que:

1) É importante se informar e se formar continuamente para o ofício de ser professor. Contudo, é possível enfrentar novas situações e resolver desafios com a própria experiência prática. Segundo Brito (2004, p. 45)

[...] o que não pode continuar acontecendo, é: primeiro estar preparado para trabalhar com a educação inclusiva, para depois se implantar a

escola inclusiva. Esses dois processos não são excludentes. Ao contrário, são passíveis, e urgentemente necessários, de acontecer de forma simultânea e integrada.

Mantoan (s.d.) também se posiciona a respeito

As instituições em geral reagem defendendo que a inclusão é um processo, que as escolas regulares não estão preparadas, que elas não atendem bem, mas para elas melhorarem, elas precisam de um desafio, precisam assumir a responsabilidade de trabalhar com todas as crianças indistintamente, têm que se reconhecerem competentes e buscarem a competência para que a inclusão ocorra.

Ou seja, enquanto houver a possibilidade de se dar a desculpa de que não está preparado, alunos com necessidades especiais continuarão sendo encaminhados para escolas segregadas. Como bem coloca Fávero (2008, p. 21), “as escolas tradicionais alegam um antigo despreparo para receber alunos com deficiências – visual, auditiva, mental e até físicas -, mas nada ou muito pouco fazem no sentido de virem a se preparar.” As pessoas com necessidades especiais já esperaram demais.

2) A diversidade existe em todos os ramos da sociedade – no núcleo familiar, no trabalho, na escola, nas associações, etc. –, pois ela é inerente ao ser humano. Não se escolhe os filhos que se quer ter; eles simplesmente surgem na vida dos pais. Estes não têm como prever como eles serão, nem as suas características pessoais e comportamentais. À medida que se processa a educação dos filhos, eles acabam também educando seus pais. Na educação escolar acontece processo semelhante. Embora se observe na história da educação especial o fato das escolas e os professores terem escolhido os alunos com quem quisessem trabalhar, excluindo aqueles que não se enquadravam no perfil desejado, hoje os professores e as instituições não podem mais negar o acesso a quem quer que seja. Os professores devem estar preparados (se preparando) para o trabalho tão rico como é a educação do ser humano. De

acordo com Mantoan em entrevista a AME (Amigos Metroviários dos Excepcionais)¹⁴, devem-se formar professores para escolas abertas às diferenças, para a consciência de que a escola é para todos. E, com a consciência de que a cada ano e a cada momento os alunos representam e apresentam novos desafios, os educadores deverão buscar a competência nesse sentido:

A profissão de educar não é uma profissão que implica num conhecimento fechado adquirido a partir de cursos universitários ou alternativos, mas implica em consciência moral, social, do nosso papel como educadores na construção de uma sociedade cada vez melhor, cada vez mais preocupada com o desenvolvimento do ser humano. [...] precisamos de professores que entendam de educação e não de deficiência.

Na educação inclusiva o que se propõe é isso: respeito às diferenças e valorização da diversidade. Cada aluno é diferente, tem limitações, mas também qualidades, e todos os alunos devem ser encarados como sendo especiais, pessoas especiais.

E, como bem diz Beineke (2003), “quando for compreendido profundamente o isto significa, aí perceberemos que a heterogeneidade, a diversidade, as diferenças são a maior riqueza que temos em sala de aula.”

No final, o que posso dizer é que seja como pessoa, como profissional e como mãe eu me considero uma aprendiz e, no que diz respeito à educação inclusiva, ainda estou “engatinhando” ou, melhor, estou tentando dar os primeiros passos. Mas, à medida que leio mais e quando me vejo diante dos alunos, sinto que estou amadurecendo. Isto tem me impulsionado a querer continuar. Esse processo de amadurecimento às vezes é doloroso. Repensar a própria prática é um exercício diário e permite o abandono de muitas que são cômodas em prol do desenvolvimento do outro. É comparado à poda de uma árvore que, com

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ame-sp.org.br/noticias/entrevista/teentrevista06.shtml>> Acesso em: 27/04/2008.

certeza, ela sofre com os cortes dos galhos, mas o resultado é que ela cresce mais saudável, bonita, vigorosa e capaz de dar muitos frutos.

Relembrar as experiências pessoais vivenciadas me ajudou a compreender melhor esse universo da educação especial e inclusiva e, mais ainda, a adotar um olhar para além do que a realidade apresenta num primeiro momento.

2.2 Dificuldades dos educadores musicais em relação à inclusão educacional

A partir dessas experiências relatadas anteriormente, tentarei mudar um pouco de foco, saindo do campo pessoal e transferindo o olhar para o educador musical em geral, pois verifiquei em outros educadores musicais muitas das inquietações semelhantes às por mim vivenciadas. No último encontro da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – Nordeste realizado em Natal/RN no período de 17 a 19 de junho de 2010, fui convidada para ministrar um mini-curso de Musicografia Braille. No final do mesmo apliquei um questionário com questões abertas junto aos participantes como forma de avaliar o curso. Ao mesmo, tentei identificar nos inscritos suas opiniões acerca das principais dificuldades do educador musical diante da inclusão de alunos com necessidades especiais na educação.

A idade dos inscritos variavam entre 20 e 40 anos, sendo 8 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Quanto à escolaridade três eram pós-graduados (sendo 1 doutor; 1 mestre e doutorando; e 1 não informado o nível); cinco eram graduados (2 bacharéis – 1 em Saxofone e 1 em Piano e obtendo a segunda graduação em licenciatura; 1 em pedagogia e cursando o 3º período do curso de Biblioteconomia; 1 em Educação Artística com habilitação em Música; e 1 com área não informada); e quatro estavam se graduando (3 em licenciatura em música e 1 não informado).

Desta forma, apresentarei as respostas dos inscritos à questão: Quais as principais dificuldades do educador musical no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na educação? Após a listagem geral das respostas é que será efetuado o procedimento de análise.

1) Entre os graduandos (20 a 26 anos) obtive as seguintes respostas:

- “É oferecer um ambiente propício ao aluno onde ele se sinta à vontade, conhecimento sobre materiais, métodos didáticos que o ajudem na elaboração de suas aulas.”
- “Falta de preparação de como agir diante desta situação, falta de material, de recursos especiais.”
- “Falta de preparo.”
- “Uma das principais dificuldades é de não estar capacitado, além disso, o educador musical encontra pouco material didático para esta área.”

2) Entre os graduados (23 a 38 anos):

- “Dominar e possuir materiais de acessibilidade como toda a tecnologia assistiva.”
- “Há uma falta de preparo enquanto o educador com o estudante. Ou seja, falta de aulas práticas de contato com deficiente, ficando apenas abordagens teóricas e poucas, ou nenhuma, vivências práticas. E quando o profissional se depara com situações do tipo, não sabe como lidar.”
- “Preconceito com si próprio em achar que não é capaz de desenvolver um trabalho significativo.”
- “A falta de conhecimento concernente às ferramentas existentes para auxiliar aos deficientes visuais em seus estudos e trabalho.”
- “Falta de compreensão de toda a comunidade escolar, de informação.”

3) Entre os pós-graduados (30 a 40 anos):

- “Muitas vezes falta de preparo ou até profissionais disponíveis na escola ou instituições que trabalhem especificamente na área.”
- “Dificuldades metodológicas e material didático, principalmente, de uma orientação para que ocorra sua plena inclusão em uma educação que não é, a priori, direcionada para alunos com tais dificuldades.”
- “Conhecimento dos métodos e técnicas adequadas ao trabalho, além da inacessibilidade às fontes bibliográficas.”

Uma observação interessante que se pode fazer é que a questão apresentada foi do tipo aberta e, portanto, passível de respostas também muito diversas. No entanto, conforme se pode observar, há muitas semelhanças. Das principais dificuldades apontadas pelos professores foram justamente a falta de preparo seguida de escassez de material didático e dificuldades metodológicas.

De fato, há escassez tanto de material didático quanto de material bibliográfico na área de educação musical para pessoas com necessidades especiais, principalmente em língua nacional, dentre os livros publicados se destacam: “Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas” de Viviane Louro (2006) e “Arte e inclusão educacional” de Alessandro Arten (2007) e, em relação à música e deficiência visual, o livro “Introdução à musicografia Braille” de Dolores Tomé (2003).

De acordo com Joly (2003),

Há um número significativo de profissionais envolvidos em estudos e produção de materiais didáticos voltados para um ensino mais efetivo e abrangente da música. No entanto, embora o conjunto de conhecimentos da área de educação musical produzido no Brasil em forma de métodos, propostas de procedimentos e materiais didáticos constitua um acervo considerável, pouca relação é feita com seu uso e aplicabilidade na educação especial.

Também Reily (2008, p. 221) aponta esta problemática ao afirmar que essa escassez se dá não apenas em relação à música, mas também nas outras áreas artísticas:

A ausência de uma narrativa histórica, tanto em nível nacional quanto internacional, sobre o ensino de arte em contextos de educação especial ou sobre a promoção de práticas nas várias linguagens artísticas voltadas a pessoas com deficiência, poderia representar um convite no sentido de desenvolver uma pesquisa que cuidasse de alinhar registros dispersos que temos encontrado enquanto pesquisávamos questões mais localizadas e específicas relacionadas à temática “arte e deficiência”.

Apesar do ensino de música já ter sido ministrado em instituições especiais, há poucos registros sobre o assunto. Alguns dos quais se referem mais à prática da musicoterapia do que propriamente educação musical, talvez pelo longo período em que a educação das pessoas com deficiência foi tratada mais pelo viés médico ou terapêutico. De acordo com Graham e Beer (1980, p. 8), no traçado de uma perspectiva histórica da educação musical dos incapacitados nos Estados Unidos, coloca que no final do século XIX e início do século XX, “com o crescimento da psiquiatria como profissão e ênfase continuada sobre a “cura” do incapacitado, muitos programas musicais passaram a ser justificados em termos de suas possibilidades curativas ou corretivas.”¹⁵

No entanto, é possível encontrar muitos trabalhos nas áreas da educação e psicologia que podem fornecer as bases que os educadores necessitam para criar mecanismos e possibilidades para a educação musical das crianças com deficiência.

Com relação à falta de preparo para o trabalho com pessoas com necessidades especiais apontado pela maioria das respostas como sendo uma das principais dificuldades que o educador enfrenta, aliado a outras respostas que se seguiram, pode-se também chegar à conclusão a que chegaram Duek e Naujorks (2006) de que se trata também de uma questão de baixa autoestima por parte do professor, pois

¹⁵ *With the development of the profession of psychiatry and continued emphasis on “cure” of the handicapped, many music programs came to be justified in terms of their curative or corrective possibilities.*

[...] o modo particular como cada docente reage frente à questão da inclusão, poderia estar condicionados a fatores de cunho psicológico. Ou seja, as suas percepções e reações frente aos acontecimentos, aos objetos e às outras pessoas estão intimamente ligadas ao que é e ao modo como este se vê, com seus valores e características pessoais. Portanto, a “recusa” do professor em trabalhar com este aluno que “não aprende”, justificada pela sua “incapacidade”, devido a falta de (in)formação, pode trazer “colado” em sua fala, dificuldades e sentimentos seus, provenientes de sua história de vida e ligados à sua personalidade.

É importante que o professor tenha em mente o seguinte: mesmo que muitas das propostas de educação musical existentes não terem sido dirigidas para o desenvolvimento de programas com indivíduos com necessidades especiais, muitas das metodologias sugeridas por elas são perfeitamente aplicáveis para qualquer tipo de criança:

Um professor musicalmente bem preparado, tendo em mãos uma programação de ensino variada e flexível, que permite adaptações e modificações nos procedimentos planejados, é capaz de adequar os critérios de avaliação em função das características de seus alunos e adaptar o procedimento ideal para o desenvolvimento de cada tópico de aula, fazendo com que cada situação de ensino se transforme num degrau, possível de ser transposto, a caminho do desenvolvimento e da integração do indivíduo com necessidades especiais (JOLY, 2003).

E, de acordo com Mantoan (s.d.),

Ninguém está preparado para qualquer função, muito menos a educacional, sem a experiência prática. Vai-se adquirindo a competência quando trabalha-se com o aluno e vai buscando-se atender a necessidade dele. É preciso que o aluno esteja lá para que se prepare. [...] os profissionais devem ir à luta. O ensino só vai mudar se houver uma prática consciente.

Portanto, é necessário que o educador musical se veja e seja visto como uma pessoa importante nesse processo de educação inclusiva. O educador musical é capaz e deve acreditar nisso. Mas também é necessário que ele seja (e se sinta) valorizado e que lhe sejam dadas condições para que possa desenvolver um trabalho de qualidade.

Por outro lado, o não sentir-se preparado para a educação de alunos com necessidades especiais pode representar também uma espécie de preconceito que o dificulta

de distinguir entre o indivíduo real e a imagem construída sobre o outro (estereótipo). Espontaneamente, todos nós continuamente construímos imagens sobre situações, pessoas, lugares. Essas imagens conduzem a atitudes diversas dependendo da carga afetiva (pró ou contra) que a elas destinamos. A atitude em relação a objetos, pessoas, situações se forma durante o processo de socialização das pessoas e decorre de processos comuns de aprendizagem, de suas experiências vividas e aprendidas ao longo da vida. E, de acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009) a atitude possui três componentes que estão intimamente relacionados: *cognitivo* (crenças, pensamentos, informações que se tem a respeito de determinado objeto social); *afetivo* (o sentimento que se manifesta pró ou contra um determinado objeto social) e *comportamental* (o componente ativo das atitudes, o instigador de comportamentos). Sendo assim, a atitude é todo um complexo de crenças e cognições em geral que, dotadas de carga afetiva (pró ou contra), predispõe a uma ação também coerente com os componentes cognitivo e afetivo. Como os três componentes estão intimamente relacionados, a atitude pode ser modificada caso haja alteração em qualquer um dos outros componentes. É uma das possibilidades para que se possa permitir alterações nas imagens que construímos sobre o outro (em sua grande maioria, imagens estereotipadas) é através do contato cada vez mais direto e constante com o indivíduo real.

Em relação à dificuldade em “oferecer um ambiente propício para que o aluno se sinta à vontade” é interessante observar que, o aluno só vai se sentir à vontade se lhe for permitido, ou seja, se os outros alunos e o próprio professor também demonstrarem estar à vontade. Este olhar para dentro de si e obter uma auto-imagem negativa gera uma insatisfação interior e, como bem coloca Duek e Naujorks (2006),

Este “olhar” de quem nos “olha”, este “espelho perverso” que nos assusta, provoca raiva, angústia, pânico e impõe medidas de proteção. Temos então, vontade de quebrar o espelho ou de desviar o olhar de

modo quase inconsciente, mascarando nossas próprias carências e fraquezas.

Dessa forma, além de uma preocupação com o aluno, o educador demonstra também certa insegurança dele mesmo diante da criança com deficiência, isto é, de não deixar transparecer seu próprio “incômodo”. Pode-se deduzir com isso que há uma expectativa de insucesso tanto em relação ao aluno quanto ao próprio professor tratado mais especificamente na fala do professor quando revela o uma preocupação com o “preconceito com si próprio”. Este olhar para dentro de si e obter uma auto-imagem negativa gera uma insatisfação interior e, como bem coloca Duek e Naujorks (2006),

Este “olhar” de quem nos “olha”, este “espelho perverso” que nos assusta, provoca raiva, angústia, pânico e impõe medidas de proteção. Temos então, vontade de quebrar o espelho ou de desviar o olhar de modo quase inconsciente, mascarando nossas próprias carências e fraquezas.

Em seguida aparece um elemento novo que é o isolamento, a sensação de toda uma carga que ficaria sobre seus ombros como único responsável pelo sucesso do aluno. Não é apenas o aluno que necessita de apoio, mas também o professor. Ele tem que ter alguém com quem partilhar suas experiências, tirar dúvidas, conhecer trabalhos de outros profissionais. Apesar de estar previsto na legislação brasileira a constituição de classes especiais (com professores especializados bem como professores itinerantes¹⁶) para o atendimento individualizado nas escolas com alunos com necessidades especiais, nem sempre há diálogo entre todos aqueles envolvidos com a educação do aluno especial, fazendo com que o educador se sinta “isolado”. Esta questão também é apontada por Glat e Blanco (2007, p. 31) quando colocam que “ainda é grande o distanciamento na atuação desses dois grupos de profissionais, mesmo quando se encontram na mesma escola.”

¹⁶ Professores Itinerantes são professores especialistas em educação especial que prestam assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades especiais incluídos através de produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com esses alunos.

Em outra resposta, retorna a antiga questão entre teoria e prática na formação do educador. É importante ressaltar que a inclusão de disciplinas nos cursos de formação de professores que tratam do tema educação musical e educação especial/inclusiva é bastante recente e, em alguns casos, está restrita à contextualização histórica e à apresentação dos diversos tipos e características gerais das deficiências. A inclusão de uma ou duas disciplinas nos cursos de graduação ajuda, mas não é suficiente. A contextualização e necessidade de se repensar a educação musical para todas as pessoas independentemente das necessidades que elas apresentam deve ser feita em todo o processo de formação do educador e não apenas em uma disciplina. Gosto muito do posicionamento de Mantoan (s.d.)¹⁷ quando coloca que a formação do educador deve ser no sentido que esta o prepare para escolas abertas às diferenças, tornando-os conscientes de que elas devem ser para todas as pessoas e, por isso mesmo, demanda de um processo dinâmico de reflexões e pesquisas em busca da excelência do ensino pelo desafio que os alunos representam constantemente em sala de aula. Em primeiro lugar, o educador deve entender de educação e não de deficiência.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ame-sp.org.br/noticias/entrevista/teentrevista06.shtml>> Acesso em: 27/04/2008.

CAPÍTULO 3

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: LIDANDO COM O AUTOCONCEITO E A AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO

“Existe um gigante dentro de mim, dentro de cada um de nós. Posso escolher afogá-lo em lágrimas de pesar por minha deficiência ou libertá-lo e maximizar meu potencial.”

WILLIAM TAN, neurocientista da Universidade de Pesquisa em Liderança de Cingapura.

Hoje em dia ouve-se muito falar da importância de se ter uma boa autoestima para uma maior satisfação e motivação nas atividades acadêmicas e sociais. Muitos casos de alunos com indisciplina, dificuldades de aprendizagem e falta de motivação podem estar ligados a níveis negativos de autoconceito e autoestima. Todo educador precisa estar atento a esses níveis e considerá-los como passíveis de mudança a fim de elaborar estratégias para a melhoria dos mesmos.

A pessoa quando nasce com algum tipo de deficiência passa por uma série de preconceitos por parte da sociedade, mas os mais marcantes são aqueles que partem dos familiares mais próximos. Dependendo dos sentimentos e atitudes que eles irão tomar a cada situação influenciarão de maneira positiva ou negativa na autoestima da criança. Educar é uma tarefa difícil para muitos, pois nem todos sabem de que forma agir nas diversas situações da vida.

Cada criança é singular. Nenhuma delas age e reage às situações da mesma maneira. Às vezes, alguns pais reclamam porque um de seus filhos é tão diferente dos outros na maneira de ser, de agir, e de pensar e se perguntam onde foi que erraram uma vez que deram a mesma educação a todos. Na realidade, aí é que está o problema: se todos são diferentes, ou

seja, são seres únicos e singulares, os caminhos a serem trilhados também terão que ser diferentes. E quando a criança nasce com alguma deficiência? Ela passa a ser a mais diferente, pois sua diferença aparece antes dela se apresentar como pessoa. A família muitas vezes não sabe como agir. Ambientes protetores ou repressores em excesso geram na criança insegurança que influem diretamente na percepção (autoconceito) e avaliação que ela faz sobre si mesmo (autoestima).

De acordo com Assis e Avanci (2004) a preocupação com o autoconceito tem acompanhado a história do ser humano. Desde o século V (a.C.) Sócrates já exortava seus discípulos a conhecerem a si mesmos. No entanto, no passado estava mais relacionado com narcisismo, esnobismo, egocentrismo, hedonismo, sentimento de superioridade e por décadas foram considerados sem cientificidade e negligenciados pelos teóricos dado o caráter subjetivo do estudo do “eu”. Tal sentido dado aos termos foi aos poucos sendo modificado com o passar dos tempos.

Somente em 1890 é que o autoconceito e a autoestima passam a serem analisados sistematicamente por William James em sua obra “Os princípios da psicologia” no capítulo intitulado “A consciência de si” (ASSIS e AVANCI, 2004; OÑATE, 2007; MONBOURQUETTE, 2008). Para William James, o autoconceito se refere ao conjunto de tudo aquilo que o indivíduo pode chamar de seu e a autoestima é a percepção do que se é e do que se faz (OÑATE, 2007).

Desde então, o interesse pelo estudo do autoconceito e da autoestima tem aumentado significativamente devido ao papel que desempenham no comportamento e desenvolvimento de qualquer pessoa. Desta forma, é importante destacar que é preciso estar atento aos níveis de autoestima dos alunos, mas também do professor para que possa influenciar seus alunos, pois como ele pode aceitar as limitações do outro se ele mesmo não aceitar as suas? Como ele

poderá ajudar o aluno a acreditar no próprio valor e importância como seres humanos se ele não acreditar em si mesmo?

Segundo Masini (2007, p.33) o “autoconceito e a auto-estima resultam da harmonização das próprias expectativas e esperanças com as próprias concretizações e realizações, num contínuo durante toda a vida.”

Desta forma, desenvolver um autoconceito e autoestima positivos é de suma importância e mais ainda para aqueles que possuem alguma necessidade especial. Possuir a marca ou estigma da deficiência faz com que a pessoa sofra uma série de preconceitos e julgamentos prévios por parte da sociedade que influem, dependendo de sua reação, positivamente ou negativamente na construção de sua personalidade.

De acordo com Wright (1960 apud MASINI, 2007, p. 33) “a pessoa que aceita bem sua deficiência está mais apta a considerar que as pessoas com quem se relaciona estão genuinamente interessadas nela e, conseqüentemente, as interações sociais não são ameaçadoras.”

Não é preciso ir muito longe para perceber o quanto a autoestima afeta o desenvolvimento (pessoal, intelectual, afetivo) de qualquer pessoa, ainda mais daquelas que possuem a “marca” da deficiência, principalmente se ela for visível de imediato. Há uma estreita relação existente entre autoconceito, autoestima e rendimento escolar. A pessoa que não tem um bom conceito de si e, conseqüentemente, não tem uma boa autoestima, dificilmente terá motivação para aprender nem para estabelecer uma relação saudável consigo mesma e com os outros. E, como bem diz Perrenoud (2001, p. 143) não há como acontecer a aprendizagem se o aluno não tiver uma autoestima elevada..

Complementando, de acordo com Marchesi (2004, p. 134),

O sentimento de competência de uma pessoa está relacionado com o autoconceito de tal modo que, quando as expectativas de eficácia do

aluno são positivas, é altamente provável que se comprometa sem dificuldade na solução da tarefa proposta. Se o resultado é positivo, o aluno verá reforçado seu autoconceito e suas expectativas, o que levará a uma melhor disposição para a aprendizagem. Ao contrário, se suas expectativas são negativas ou se sua atividade anterior acabou em fracasso, é mais previsível que o autoconceito se deteriore e a autoestima diminua.

Portanto, a importância do estudo do autoconceito se deve ao fato de que ele nos possibilita “compreender a uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento, a formação da identidade pessoal e por que razões determinados padrões de conduta se mantêm com o evoluir do tempo” (SIMÃO, 2005, p. 15).

E de acordo com Celso Antunes, ao ser entrevistado por Paulo de Camargo, o desconhecimento das implicações da autoestima se constitui um dos mais acentuados problemas da escolaridade, pois prejudica não apenas a capacidade de produção e aprendizagem, mas também o desenvolvimento da memória e criatividade. Fazer com que o alunos desenvolva esse potencial de querer a si mesmo é considerado por Celso Antunes como sendo essencial tanto para a sua realização profissional como na sua relação social.

Duek e Naujorks (2006) indicam que ela também prejudica a própria relação professor-aluno uma vez que

O encontro pedagógico caracteriza-se por ser um processo dinâmico no qual professor e aluno interagem. Nesta interação, não raro, o aluno torna-se personagem sobre quem o professor projeta suas expectativas, construídas ao longo do seu processo de formação. Entende-se, portanto, que as pessoas que fazem parte do nosso mundo relacional, além de nos auxiliarem com elementos de construção do vínculo que estabelecemos com elas, também podem servir de “espelhos”, onde nos construímos ou revisamos a partir das vivências adquiridas nesta relação.

3.1 O autoconceito: definição e componentes

O autoconceito se “refere à organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo. O conteúdo dessas percepções é tudo aquilo que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si” (ASSIS e AVANCI, 2004, p. 17). O autoconceito não é inato, mas construído progressivamente ao longo da vida e tem papel central na integração da personalidade e funciona como unidade e guia da conduta do indivíduo (OÑATE, 2007).

É a partir do século XIX, com William James, que o autoconceito adquire relevância como constructo psicológico. Em seu livro “Os princípios da psicologia” estuda o desdobramento do Eu-global em um Eu-conhecedor (EU como sujeito) e um Eu-conhecido (MEU – o EU como objeto) (OÑATE, 2007). Considerava o self como tendo caráter multidimensional cujos elementos eram self material (bens materiais), self social (representado pela forma como os outros vêem a pessoa), o self espiritual (as faculdades psicológicas) e o self puro (a consciência que constitui o sentido pessoal de identidade) (FANELLI, 2003).

L'Écuyer citado por Fanelli (2003) tem uma formulação semelhante para as dimensões do autoconceito: self-material (corpo do indivíduo e tudo o que pertence a ele), self-pessoal (características internas do indivíduo), self-adaptativo (reações e atitudes diante das percepções que tem de si mesmo), self-social (confiança em si mesmo e interação com os outros), self (referência do indivíduo aos outros), não-self (referência dos outros para com o indivíduo).

De acordo com Oñate (2007), Burns definiu o autoconceito como sendo uma organização cognitivo-afetiva que influi na conduta e estabeleceu diferenças entre o Eu como Eu sou e o Eu como eu gostaria de ser.

O que compõe o autoconceito são imagens acerca do que nós próprios pensamos que somos, do que pensamos que conseguimos realizar, do que pensamos que os outros pensam de nós e também de como gostaríamos de ser (ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Assis e Avanci (2004) existem várias concepções sobre o conceito de si e que muitos termos são utilizados indistintamente, ora como sinônimos, ora como conceitos diferenciados, e com frequência se confunde autoconceito com autoestima.

A autoestima é o componente afetivo e o aspecto avaliativo e julgador do autoconceito e, portanto, é uma dimensão do mesmo. Já o autoconceito é “a versão racional da autoestima” e engloba, além do componente afetivo, os componentes cognitivos e comportamentais (OÑATE, 2007; COSTA apud ASSIS e AVANCI, 2004).

Os três componentes do autoconceito (cognitivo, afetivo e comportamental) se encontram intimamente relacionados de forma que havendo uma mudança em qualquer um deles, todos os outros se alteram (OÑATE, 2007).

3.1.1 Componente cognitivo do autoconceito

O componente cognitivo do autoconceito se refere ao que a pessoa vê quando olha a si mesma. Para Rosenberg (1989), citado por Assis e Avanci (2004, p. 27), “os padrões culturalmente definidos de aceitação social fornecem um modelo, segundo o qual as aspirações e os ideais são estruturados e através do qual a pessoa gradua o olhar sobre si mesma.”

Desta forma, Rosenberg e outros teóricos destacam três grandes áreas nesse componente (OÑATE, 2007):

1- Como o indivíduo vê a si mesmo :

- Suas características físicas (referem-se à imagem do corpo);
- Suas identidades sociais (o conceito de si mediado pelo outro);
- Seus atributos pessoais (os aspectos internos da própria pessoa: intelectuais, atitudinais, de gosto).

2- Como o indivíduo gostaria de se ver – o EU ideal:

- Imagem conhecida (aquilo que o indivíduo gostaria de ser, leva em consideração como é, mas acreditando-se capaz);
- Imagem idealizada (imagem idealizada, porém impossível de alcançar mesmo gostando de contemplar. Podem acontecer casos em que a imagem idealizada substitua o Eu real e, com isso, surgem problemas de adaptação como as neuroses);
- Imagem moral (aquilo que acredita que deve ser pensando sobre aquilo que quer ser).

3- Como o indivíduo se mostra aos outros, pois tende a apresentar diferentes imagens em diversos contextos. Rosenberg (apud Oñate, 2007) considera que são três os motivos pelos quais os indivíduos têm essa atuação

- Para proteger e melhorar a própria autoestima;
- Para conseguir metas, objetivos e valores;
- Para a internalização dos papéis sociais.

Um exemplo bem típico destas diferentes imagens apresentadas no campo da educação musical foi mostrado na pesquisa de North et al (2000) citada no artigo de Palheiros

(2006, p. 306) sobre funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes na qual foi identificado que “adolescentes britânicos ouviam música pop por prazer, e música ‘clássica’ para agradar os pais e professores”.

Gainza (1988) também coloca que as crianças sabem ou intuem sobre o quanto a música é importante para os seus pais e professores e que, por isso mesmo, às vezes usam isso para manipulá-los quando ficam aborrecidas com eles.

Em resumo, o autoconceito é considerado como sendo uma estrutura cognitiva que contém imagens: 1) do que somos; 2) do que desejamos ser; e 3) do que manifestamos e desejamos manifestar aos demais. E, de acordo com Oñate (2007, p. 202), quando o indivíduo vive como objeto, faz isso nessas três dimensões.

3.1.2 Componente afetivo do autoconceito

O componente afetivo do autoconceito é a autoestima. Ela é definida como sendo a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, daquilo que de positivo ou negativo existe no indivíduo produzindo um sentimento favorável ou desfavorável para consigo mesmo e que tende a ser mantido (COOPERSMITH, 1967 apud OÑATE, 2007).

Nataniel Branden, pesquisador da área da psicologia humanista, detectou os efeitos nocivos da falta de autoestima (ansiedade, depressão, insucesso escolar, fuga em drogas e álcool, etc.) e tinha a autoestima como centro de suas preocupações. Escreveu um livro intitulado “Os seis pilares da auto-estima” considerado um clássico no assunto (MONBOURQUETTE, 2008). Os dois componentes básicos da auto-estima enfatizados por ele foram “o valor que o indivíduo tem por si próprio e a competência que possui nas atividades que realiza” (ASSIS e AVANCI, 2004).

Temos importante contribuição de Carl Rogers quanto à autenticidade do eu, uma vez que considerava que a autoestima dependia de coragem para se tornar e permanecer autêntica (ASSIS e AVANCI, 2004). De acordo com Monbourquette (2008), Carl Rogers é chamado de apóstolo da aceitação “incondicional”: através da observação de uma tendência em seus pacientes para não se aceitarem como são, reconheceu como papel do terapeuta a aceitação incondicional do paciente para que o mesmo aprendesse a se aceitar e a se amar apesar de suas fraquezas (Monbourquette, 2008).

Rosenberg é considerado por Assis e Avanci (2004) como um marco divisório no estudo da autoestima por demonstrar a importância dos valores sociais para a sua formação. Assim, para ele a autoestima “envolve a capacidade humana de refletir sobre si próprio” descrevendo, julgando e avaliando a pessoa que é, sendo, portanto, observador e observado, juiz e julgado, avaliador e avaliado (ASSIS e AVANCI, 2004).

Já Cooley e Mead se interessaram pelo aspecto sócio interacionista no desenvolvimento do Eu e ressaltaram a importância dos outros significativos (pais, familiares, amigos, professores) (ASSIS e AVANCI, 2004; ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2002).

Dentre as escolas mais recentes de pesquisa sobre a autoestima encontram-se a programação neurolinguística (PNL) e a “Task Force to Promote Self-Steem” promovida pela Comissão Californiana para a Promoção da Auto-Estima e da Responsabilidade Pessoal e Social. Esta última tem como objetivo buscar soluções para os problemas encontrados entre os jovens americanos como violência, drogas, gravidez indesejada, delinquência, que após três anos de pesquisa chegou à conclusão de que a autoestima permite aliviar os males sociais. Com isso, a autoestima saiu “do quadro do desabrochar pessoal e entrou para o mundo da economia e da política americanas” (MONBOURQUETTE, 2008). Foi criada, então, uma associação (Associação Nacional para a Autoestima) nos Estados Unidos em 1986, que desde

o princípio tem como objetivo a promoção de uma consciência sobre os benefícios de uma autoestima sadia e ressalta o valor da responsabilidade individual e social (MONBOURQUETTE, 2008; ASSIS e AVANCI, 2004).

Para William James a autoestima pode ser medida e melhorada. Segundo ele, pode-se medi-la através de uma analogia matemática definindo a autoestima como uma fração, confrontando os sucessos obtidos com as pretensões do indivíduo através da equação $\frac{\text{Sucessos Obtidos}}{\text{Pretensões}}$; para melhorá-la, a pessoa teria que aumentar os sucessos ou diminuir as pretensões, levando em conta os atributos que considerar de maior valor (MONBOURQUETTE, 2008; ASSIS e AVANCI, 2004).

Em linhas gerais, a elevada auto-estima está associada a um bom ajuste pessoal e à auto-aceitação. É importante ter uma auto-estima elevada, pois: se eu me vejo como uma pessoa boa, confio em mim mesma; se me vejo como valiosa, provoco segurança; se tenho esses sentimentos, provoco satisfação, e isso produz aprovação (OÑATE, 2007, p. 203).

No entanto, não se pode relacionar uma elevada autoestima (como no passado) com egocentrismo, presunção, sentimento de superioridade. A pessoa que se comporta desta forma revela muito mais uma baixa autoestima do que alta. Celso Antunes, em uma entrevista concedida ao jornalista Paulo de Camargo, quando questionado sobre excesso de alta autoestima, respondeu:

Eu diria que, no sentido lato da palavra, alta estima não há excesso. O desejável seria que todos os seres humanos tivessem uma visão muito personalista, muito saudável de si próprio. (...) O que às vezes ocorre é que se confunde um pouquinho alta estima com presunção e, evidentemente, constitui uma falha de caráter uma presunção. Essas pessoas que possuem essa presunção não são pessoas que têm uma autoestima elevada. (...) Já a alta estima não, ela não é excessiva, ela é um estágio que, eu diria, desejável. Até diria, existe excesso de saúde? Não existe. O desejável é que todos nós tenhamos a plenitude da saúde.

Oñate (2007, p. 203) também concorda que “o vangloriar-se e o alardear ocorrem porque no fundo existe baixa autoestima, medo, etc. Outros recorrem ao álcool etc., como fuga.”

Monbourquette (2008) critica a teoria da personalidade de Alfred Adler que tem como centro o complexo de inferioridade. Para Adler, o indivíduo experimenta um sentimento de inferioridade desde a infância que perdura por toda a vida e quanto mais ele se sente inferior, diminuído, mais sonha com onipotência e dominação (sentimento de superioridade). Para este autor (p. 17), o erro maior desta teoria é que “aquele que cultiva uma alta autoestima, ao invés de querer dominar e esmagar reconhece o valor dos outros e procura colaborar com eles sem competir.”

A pessoa com alta autoestima, dentre outros atributos, geralmente mantém uma imagem constante e positiva das próprias capacidades, tem consciência das fraquezas e limitações, é criativo, demonstra ser pouco sensível às críticas, sente-se à vontade para opinar mesmo que saiba que os outros não estejam de acordo, sente-se bem consigo mesmo e mostra-se de maneira otimista (OÑATE, 2007; ASSIS e AVANCI, 2004).

Já a pessoa com baixa autoestima geralmente não se valoriza e exagera seus próprios defeitos, se afasta dos jogos, descuida da própria aparência, centra-se no lado negativo das situações, não respeita todas as pessoas, isola-se, não termina projetos assumidos, evita desafios, tem reduzida clareza e entendimento de si, se descuida da própria aparência, é muito sensível às críticas (OÑATE, 2007; ASSIS e AVANCI, 2004).

Desta forma, o professor precisa estar atento aos níveis de autoestima de seus alunos a fim de que possa “intervir para reforçar não só os fenômenos que influem positivamente no processo de ensino-aprendizagem e mudar ou eliminar aqueles que fazem isso negativamente,

mas também melhor influir no desenvolvimento integral da pessoa, em seu crescimento” (OÑATE, 2007, p. 218).

Celso Antunes faz uma analogia do trabalho do professor com o de um jardineiro, um “jardineiro de emoções”: o aluno que tem uma alta autoestima pode ser comparado com uma flor bem regada e mesmo que ela não seja capaz de dizer que recebeu a água adequada, o jardineiro sabe pela maneira como suas pétalas se desabrocham e se desenvolvem.

3.1.3 Componente comportamental do autoconceito

O componente comportamental do autoconceito diz respeito ao “processo final de toda sua dinâmica interna. (...) É a auto-afirmação voltada para o próprio Eu, em busca de consideração e reconhecimento pelos demais; é o esforço para alcançar alguma fama, honra e respeito diante dos demais e de si mesmo” (OÑATE, 2007, p. 203). É o que o indivíduo faz ou deixa de fazer, a tendência de buscar experiências que sejam coerentes com seu autoconceito e evitar as que são contrárias (BARROS apud FANELLI, 2003).

O autoconceito regula e dirige o comportamento do indivíduo e “é esta referência que o indivíduo tem de si mesmo que irá influenciar a maior parte de suas ações, reações, pensamentos e sentimentos” (FANELLI, 2003, p. 18).

Dependendo da maneira como se vêem (positivamente ou negativamente) e de como interpretam a realidade, as pessoas se comportarão de maneiras distintas. O que guia suas condutas são as atitudes, valores, crenças e interesses que possuem para si mesmas (OÑATE, 2007).

3.2 Formação do autoconceito e da autoestima

O autoconceito é construído e definido desde os primeiros momentos de vida ao longo de seu desenvolvimento, mas é nos primeiros anos, através das experiências do convívio familiar, que se darão as bases para que esse crescimento aconteça (OÑATE, 2007).

“A educação materna é amplamente reconhecida como crucial para o crescimento e desenvolvimento infantil, especialmente pelos níveis de cuidado dispensado às crianças” (ASSIS e AVANCI, 2004, p. 85).

O autoconceito se constrói no dia a dia, na intimidade das relações com os outros significativos (pais, familiares, professores, amigos) bem como da interpretação que ele próprio faz das conquistas e fracassos vividos.

De acordo com Woolfolk (2000, p. 18), “assim como buscamos nossa própria identidade e formamos imagens de nós mesmos em várias situações acadêmicas e sociais, também estamos buscando e formando maneiras de compreender os ‘outros significativos’ à nossa volta.”

Os principais fatores que afetam a formação das atitudes para consigo mesmo são:

1) **O *feedback* dos outros significativos** (pais, familiares, amigos, professores):

Seguindo a teoria do espelho (*looking-glass*), o auto conceito é o resultado de nossa percepção de como nós parecemos aos outros, de nossa percepção de seus julgamentos de como nos parecemos e de nossos sentimentos sobre estes julgamentos percebidos (COOLEY apud ABELES, 1989). É o resultado das avaliações refletidas pelos outros significativos para a criança. As pessoas significativas lhes oferecem uma imagem na qual se vê refletido e, assim, conseguem ser como essas pessoas pensam que ele é. “Essas pessoas significativas, num primeiro momento, são os pais e familiares mais próximos, mas com o passar do tempo o círculo se amplia para professores, amigos, etc.” (OÑATE, 1007, p. 204).

Segundo Oñate (2007), o indivíduo busca suprir a necessidades de existir diante dos outros significativos assim como ele mesmo é, de ser valorizado como pessoa e de ser reconhecido tanto pelo “que é” como pelo “que tenta conseguir ser” (Oñate, 2007). Diz ainda que “Não devemos esquecer que desde seu nascimento a criança possui um potencial de vida que a estimula a existir. Se a considerarmos como é, e não como um “produto–padrão”, ela se sente estimulada a existir como é, de acordo com seu ser original” (Oñate, 2007, p. 211).

As crianças com algum tipo de necessidade especial apresentam mais problemas do que as outras para construir um autoconceito adequado apresentando níveis mais baixos de autoestima geral (ROGERS e SAKLOFSKE, 1985; BEATY, 1991 apud OÑATE, 2007).

Estudos anteriores a 1970 indicavam que as crianças com necessidades especiais apresentavam tendência a avaliações extremas: ou elas possuíam níveis elevados de autoconceito (devido a um ambiente super protetor que dificultava o reconhecimento tanto das habilidades e capacidades quanto das próprias limitações) ou apresentavam níveis mais baixos (devido à não aquisição de sua auto-afirmação que o levava à sub-valorização e não aceitação das suas limitações).

Os estudos de Obiakor e Stephen (1989 e 1990) citados por Oñate (2007) indicam que os níveis mais baixos de autoestima nestas crianças ocorrem em dimensões relacionadas com a incapacidade correspondente.

2) Os êxitos e fracassos que o indivíduo vivencia:

Aquilo que o indivíduo espera alcançar é determinado por aquilo que ele acredita ser capaz, no entanto, se ele fracassa o resultado também condiciona tal capacidade.

De acordo com a teoria de Atkinson citado por Oñate (2007, p. 206), “o valor motivador do êxito em uma certa atividade é proporcional à dificuldade da tarefa.” Ou seja, a

resolução de uma tarefa difícil tem mais valor do que uma fácil. Também o valor negativo do fracasso em uma tarefa fácil é muito maior do que o fracasso em uma tarefa mais difícil.

3) As **comparações sociais** entre si mesmo e as pessoas de seu próprio contexto:

Vários teóricos da formação do autoconceito destacaram que o mesmo é construído por meio da imitação e comparação social (FESTINGER, HYMAN e SYNGER, BELTRÁN citados por OÑATE, 2007).

De acordo com Woolfolk (2004) os alunos comparam seu desempenho a seus próprios padrões (internas) e também com o dos pares (externas).

Também Oñate (2007, p. 207) manifesta-se a respeito dizendo que no contexto escolar

[...] o autoconceito depende, muitas vezes, da percepção do estudante ao comparar seu rendimento com o de seus colegas. Em geral, podemos dizer que uma pessoa reconhece suas próprias qualidades em função do contexto em que se encontra. [...] O nível de autoconceito alto ou baixo do indivíduo depende, em grande parte, de seu próprio grupo de referência.

A autora se posiciona a favor do agrupamento de crianças com necessidades especiais em classes especiais apenas em alguns momentos por acreditar que “limitar essas crianças a apenas um grupo de comparação (colegas de classe regular) tem efeitos mais negativos sobre o autoconceito do que permitir que possam se comparar com outros grupos” (OÑATE, 2007, p. 208).

4) As **atribuições sobre a conduta:**

De acordo com Oñate (2007) o que realmente influencia as atitudes para consigo mesmo é a interpretação que o indivíduo faz deles. Tal interpretação depende das crenças e valores que possui juntamente com as suas aspirações, ao que Rosenberg chamava de centralidade psicológica.

As atribuições do êxito ou fracasso têm influência direta no comportamento do indivíduo.

O conflito surge quando o indivíduo se depara com o meio exterior e a deficiência se torna ponto de partida e a principal força motriz do desenvolvimento da personalidade que pode resultar tanto em vitória quanto em derrota (VYGOTSKI, 1997, p. 103).

Para o desenvolvimento de autoconceito e autoestima favoráveis é importante que os pais e educadores tenham elevadas expectativas em relação à criança ou adolescente, que eles acreditem na capacidade de seus filhos ou alunos. Um exemplo prático disso foi relatado por Celso Antunes em entrevista ao jornalista Paulo de Camargo sobre uma pesquisa desenvolvida em Nova York. Um grupo de pesquisadores que, se dizendo documentados com formas muito avançadas de avaliar as inteligências, fizeram a proposta aos diretores de escolas para aplicar este teste. Sem que os diretores soubessem, descartaram os testes, e apresentaram uma relação com 20% dos alunos de cada escola escolhidos aleatoriamente. Seis meses após a entrega das relações, os pesquisadores voltaram às escolas e constataram que justamente aqueles 20% indicados tinham apresentado desempenhos significativamente melhores do que os 80% restantes. Isto por que

[...] quando os professores, quando os organizadores escolares descobriam que 20% dos alunos tinham, ou supunham eles que tinham qualidades melhores, tinham um tratamento mais carinhoso, eram muito mais acalentados pelas respostas que apresentavam, eram muito mais atendidos nas dúvidas que propunham e, portanto, a expectativa de que eram mais inteligentes os tornaram significativamente mais capazes e, portanto, mais desenvolvidos nas suas inteligências. (CELSO ANTUNES).

Refletir sobre este exemplo é muito importante, pois se eu acho que determinado aluno não conseguirá obter êxito, certamente acontecerá o que esperei. Também me fez refletir sobre aqueles professores que, apenas por um contato com determinado aluno, já criam a expectativa de que ele será sempre daquele jeito e que não haverá o que fazer por ele.

Certa vez, conversando com uma professora de música de uma comunidade muito pobre, ela contou-me que quando está dando aulas ela pensa em dar o melhor de si para seus alunos, porque acredita que todos têm potencial para aprender música, muito embora a realidade dos ambientes familiar e social não contribua muito. Percebi que ela tem elevados níveis de autoconceito e autoestima o que tem proporcionado uma elevação do autoconceito e da autoestima dos seus alunos e, conseqüentemente, uma melhoria significativa na qualidade de vida além da aprendizagem dos conteúdos musicais.

3.3 Desenvolvimento do sentido de si mesmo

Allport (1943, apud OÑATE, 2007, p. 209) publicou um artigo sobre o Eu na psicologia no qual distinguiu dois momentos para o desenvolvimento do sentido de si mesmo: 1º) Os três primeiros anos de vida no qual o EU se forma e abrange os sentidos do Eu corporal, de uma contínua identidade do Eu e a consideração do Eu; 2º) compreendendo as idades dos quatro aos seis anos no qual acontece o aprofundamento das conquistas alcançadas e aparecimento e acréscimo de dois novos aspectos e que são acrescentados aos anteriores (a extensão do EU e a imagem do EU).

Já L'Ecuyer (1985 apud OÑATE, 2007) divide esse desenvolvimento em seis fases. A primeira fase (zero a dois anos) corresponde ao período da emergência do Eu através do processo de diferenciação entre o Eu e o não Eu. A segunda fase (dois a cinco anos) é a fase em que se dá a afirmação do Eu. Há uma ampliação do conceito de si promovida pelo desenvolvimento da linguagem e pela necessidade de poder. A terceira fase (a partir dos cinco anos) é onde se dá a expansão do Eu e que corresponde também aos primeiros anos escolares. Na quarta fase (doze a dezoito anos) ocorre a diferenciação do Eu com novas modificações na autoestima, revisão da identidade, aumento da autonomia pessoal, novas percepções do Eu e

novas ideologias. A quinta fase (vinte a sessenta anos) é onde ocorre a maturidade do Eu e considerada como sendo uma etapa muito propícia a várias mudanças. Na sexta fase (a partir dos sessenta anos) o Eu longo tempo intensifica o declínio geral fazendo surgir um autoconceito negativo, e uma baixa autoestima.

Woolfolk (2000, p.72-74) apresenta os oito estágios do desenvolvimento psicossocial da teoria de Erikson a qual ajuda a compreender a construção do autoconceito e da autoestima. Em cada estágio o indivíduo enfrenta uma crise evolutiva. O primeiro estágio é o da **confiança básica versus desconfiança básica** (desde o nascimento até os 12-18 meses) no qual o bebê desenvolve uma sensação de confiança caso suas necessidades de alimentação e cuidados forem satisfeitas. O segundo estágio é o da **autonomia versus vergonha/dúvida** (dezoito meses a três anos) onde se dá o início do autocontrole e da autoconfiança. Neste estágio, dependendo de como é conduzida, a criança também corre o risco de desenvolver vergonha e dúvida. O terceiro estágio é o da **iniciativa versus culpa** (três a seis anos) é o estágio da curiosidade e iniciativa, mas também o da percepção de que algumas atividades são proibidas. O quarto estágio é o do **esforço versus inferioridade** (seis a doze anos) onde acontece o início em outro ambiente que não o familiar, o escolar. Tanto as exigências acadêmicas como as amizades darão ao indivíduo sensação crescente de competência, mas se houver dificuldades e não souber como lidar com elas, podem ocorrer sentimentos de inferioridade. O quinto estágio é o da **identidade versus confusão de papéis** (adolescência) onde “a identidade refere-se à organização dos impulsos, habilidades, crenças e da história do indivíduo em uma imagem consistente de si” (WOOLFOLK, 2000, p. 74). Quando os adolescentes não conseguem integrar todos esses aspectos e escolhas ou sentem-se incapazes de escolher, existe a ameaça da confusão de papéis. O sexto estágio é o da **intimidade versus isolamento** (maioridade jovem) no qual surge a disposição para relacionamento mais

profundo com outra pessoa e aquele que não tem uma formação forte de identidade tende ao isolamento devido ao medo de ser dominado ou consumido por outra pessoa. O sétimo estágio é o da **produtividade versus estagnação** (meia idade) onde o indivíduo amplia a capacidade de se relacionar com outra pessoa e procura encontrar maneiras de orientar, cuidar, satisfazer e apoiar a geração seguinte. E por último, o oitavo estágio que é o **da integridade do ego versus desespero** (velhice), é o ponto culminante, a sensação de aceitação de si mesmo e de sua história construída ao longo dos anos, de sensação de realização e completude. Os que se sentem incapazes de alcançar tais sensações podem experimentar sentimentos de desespero.

No que diz respeito ao autoconceito das pessoas com necessidades especiais, segundo Buscaglia (1993 apud FANELLI, 2003) ele se desenvolve da mesma forma que o dos sem deficiência, no entanto, deve-se estar atento a diferentes fatores que podem afetá-lo negativamente.

Para Fanelli (2003, p. 33),

O indivíduo com deficiência poderá ter mais experiências negativas durante sua vida, muitas vezes verão a si mesmos como fisicamente limitados e enfrentarão sucessivas frustrações. Poderão viver com a dúvida de uma possível independência, e todos esses pensamentos e sentimentos poderão influenciar negativamente o desenvolvimento do autoconceito do indivíduo com deficiência.

Dependendo do nível de superação e da atitude que os pais tiverem com seus filhos, a construção do autoconceito e da autoestima se desenvolverá de maneira positiva ou negativa. As pessoas com necessidades especiais sentem mais o fracasso do que as outras crianças e desenvolvem maiores expectativas generalizadas ao fracasso de tal forma que as crianças com necessidades especiais evitam situações em que o mesmo é eminente (KIRK e GALLAHER, 1996).

A adolescência constitui uma época particularmente difícil para as pessoas com deficiência visual, pois é quando os meninos e as meninas se organizam em grupos onde podem encontrar problemas na aceitação em sua própria imagem, em seu autoconceito, nas relações com o grupo e nas relações com o outro sexo (KENT apud OCHAÍTA e ESPINOSA, 2004).

Como bem diz Fanelli (2003), as atitudes e reações dos indivíduos sem deficiência em relação às pessoas com necessidades especiais podem ser muito estigmatizantes e à medida em que estes últimos as internalizam, acabam aceitando as restrições como sendo verdades, acreditando-se realmente incapazes, e se autodepreciam e impedem o desenvolvimento e mudança de seu autoconceito. Não é a deficiência que impede que o indivíduo se desenvolva, mas sim, o preconceito, o estereótipo e o estigma.

O professor tem um importante papel de ajudar os alunos, principalmente os alunos com alguma deficiência, a se autoconhecerem e elevarem sua autoestima a fim de aceitarem suas limitações e, ao mesmo tempo, realizar esforços a fim de compensá-las.

É somente através de um envolvimento positivo com os familiares, o apoio social, o ambiente escolar caloroso e a relação prazerosa com os amigos é que se pode pensar em desenvolver um autoconceito e autoestima positivos nas crianças e adolescentes (ASSIS e AVANCI, 2004). Os pais devem ter o cuidado de evitar as atitudes de indiferença, impaciência, falta de respeito e de afeto por um lado, e superproteção ou excesso de cuidados por outro. Assim, “a maneira como os pais expressam carinho por seus filhos, como colocam limites e como encaram situações de sucesso e fracasso pode influenciar o desenvolvimento de um autoconceito positivo ou negativo pela criança.” (FANELLI, 2003, p.26).

É preciso cuidar da autoestima dos alunos, convencê-los de que eles podem aprender valorizando todos os seus progressos por menores que eles possam parecer (PERRENOUD, 2001).

Quanto ao professor, é importante que ele fortaleça também o seu próprio autoconceito e autoestima para que possa projetar autoconceitos positivos em seus alunos para que todos possam, efetivamente, se desenvolverem como pessoas. Dentre as atitudes necessárias para se ter um bom nível de autoconceito e, assim, poder ajudar os outros podemos destacar: a aceitação e valorização própria e dos alunos; ter apreço e confiança em si mesmo; atender e cuidar das próprias necessidades reais; ter afeto para consigo mesmo e respeitar a liberdade do aluno; ter boas expectativas sobre a capacidade de desempenhos dos seus alunos; aceitar os alunos como eles são, com suas capacidades e limitações (OÑATE, 2007).

Também o educador deve criar novas experiências em que a criança tenha sucesso; deve tornar o aluno seguro emocionalmente e independente na escola através de uma instrução que inclua experiências de sucesso e de uma autoimagem positiva (KIRK e GALLAGHER, 1996).

Celso Antunes alerta também para o fato do professor ser ele mesmo na relação professor-aluno:

[...] não se está, em nenhum momento, pretendendo que o professor cale a sua crítica e cale este fundamental papel de conduzir uma aprendizagem. O aluno precisa identificar as suas limitações, perceber os seus erros, identificar os pontos que poderia atingir e que ficaram distantes daquele ponto que atingiu. Mas isso não como um veredicto de sua potencialidade, mas como a opção dos caminhos que deve percorrer, dos lugares que deve buscar.

O professor deve exigir qualidade na realização das tarefas, mas consciente do que o aluno pode alcançar. É importante elogiar e criticar sem alarde.

Assim, como bem diz Masini (2007, p. 32)

Para a ação docente, é necessário um ser humano capaz de organizar e transmitir com clareza seu pensamento e de transformar condições insatisfatórias, contribuindo para que o aluno desenvolva confiança em si próprio: na sua capacidade de realizar uma aprendizagem significativa, elaborando informações e apontando soluções criativas para situações de sua vida.

De posse desse conhecimento o educador musical desempenha um papel importantíssimo, principalmente devido aos inúmeros benefícios (psicológicos, fisiológicos, culturais, educacionais, estético-musicais) que a música é capaz de suscitar nos indivíduos. Conforme Gainza (1988, p. 52), “felizmente, a música é um continente muito extenso, com inúmeras facetas, e muito diversas uma da outra, no qual é possível se encontrar um lugar digno para quase todo tipo de pessoa.”

E, porque não dizer, para todas as pessoas.

3.4 Desenvolvendo uma autoestima positiva na oficina de música do IERC/RN

No final de 2009 iniciei uma oficina de música no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN).¹⁸

Quando me propus a ministrar uma oficina de música no IERC/RN, e após a apresentação da proposta à coordenadora pedagógica e ao diretor do Instituto fui apresentada à bibliotecária Fátima (antes professora, e remanejada para aquela função por recomendação médica). Esta se comprometeu em divulgar a oficina e inscrever os alunos interessados. Quando voltei para pegar a listagem e fichas dos inscritos, passei um bom tempo conversando com ela a respeito dos alunos. De ficha em ficha, ela foi falando sobre cada uma deles, suas características, necessidades e dificuldades individuais. Em seu olhar e forma de falar transparecia o carinho e o amor que ela sentia por eles. Em alguns momentos, ela parava em

¹⁸ Maiores detalhes sobre essa instituição serão fornecidos no capítulo 4.

uma ficha ou outra e tentava justificar porque havia inscrito determinados alunos que estavam fora da faixa etária pretendida (a princípio, a proposta era para alunos de 7 a 10 anos), pois eles manifestaram o desejo de participar da oficina. Ela não queria decepcioná-los uma vez que tinham histórico de baixa autoestima e carregavam consigo muitas decepções ao tentarem estudar música ou participar de grupo coral em outros locais fora do instituto onde, apesar de aceitos, percebiam com o tempo que não eram bem vindos, estavam apenas fisicamente presentes, mas não faziam parte do grupo, ou seja, o sentimento de pertença não existia.

Desta forma, aceitei o grupo com a nova faixa etária que variou entre 8 e 14 anos e passei a incluir um item no planejamento que foi o de tentar elevar o nível de autoestima dos alunos. Como bem diz Oñate (2007, p. 214),

A construção de uma imagem positiva de si mesmo é um objetivo prioritário para todos os professores, fundamentalmente da infância e adolescência, pois o que se procura é educar a pessoa em sua totalidade. É, portanto, um elemento essencial da educação que deve fazer parte de todas as diferentes áreas do currículo e de que todo professor deverá cuidar.

Logo na primeira aula, verifiquei que os alunos eram muito rigorosos com os próprios colegas e não perdiam uma oportunidade para criticar quem “errasse”, demorasse em responder às perguntas, e até mesmo “titubeasse” em participar de alguma atividade. Verifiquei, então, que a proposta de trabalho inicial para melhorar o nível da autoestima dos alunos era urgente, além de necessário, já que eles deveriam ser amigos e os primeiros a apoiarem-se mutuamente. Por um lado, os que criticavam acabavam demonstrando baixa autoestima, reproduzindo no seu grupo o vivenciado por eles em outro nível social. Pois, “se essa criança se conhece e gosta de como é, consegue manifestar sentimentos e pensamentos de maneira equilibrada. Do contrário, pode sentir prazer em menosprezar o outro para se afirmar.” (TOGNETTA apud SANTOMAURO, 2010, p. 69) Por outro lado, os criticados,

geralmente os mais inseguros e retraídos, demonstravam também baixa autoestima ao aceitar passivamente as críticas, reconhecendo-se realmente incapazes.

Desta forma, de início, procurei utilizar atividades que integrassem os alunos e, a cada intervenção negativa de um aluno para outro, eu procurava dar outra positiva.

Utilizar jogos e brincadeiras é um meio eficaz tanto para aprendizagem dos conteúdos musicais como para vivenciar momentos importantes de integração e socialização. Isso, sem contar com o próprio prazer que a música já proporciona. E, como muito bem colocaram Trank e Hier (2005): “A beleza da música pode unir pessoas, despertar suas naturezas positivas e ajudá-las a ver uns aos outros como seres humanos. Isso é certamente maravilhoso!”

Senti em algumas atividades propostas que havia certo bloqueio em alguns alunos: o medo de errar superava o prazer. Talvez o medo de decepcionar ou revelar algo que ele temesse iria acontecer a qualquer momento. Tentei muitas vezes quebrar esse bloqueio. Em algumas atividades julgo que consegui, em outras, nem tanto. A dificuldade de romper com isso é que a oficina de música era apenas um pequeno momento de suas vidas. Ao sair de lá, voltavam às suas realidades, ao meio social que os excluía, considerando-os incapazes. A casa onde era para ter o acolhimento e estímulo necessários para superar os referidos bloqueios muitas vezes desempenhava papel contrário. E nos lugares que tinham desejo de freqüentar eram olhados com estranheza, com sentimento de piedade, ou com total frieza.

Mas, voltando à oficina, as esperanças de elevar a autoestima dos alunos se renovavam a cada encontro. Enfatizei que os erros fazem parte de nossas vidas, que errar é natural, que o erro é uma porta de acesso ao acerto, à aprendizagem e ao crescimento. Como bem diz o ditado popular: “errar é humano”.

Através das atividades eles foram, aos poucos, se familiarizando com a música, comigo e também com eles mesmos. Toda criança sente alegria em cantar, tocar, criar e se expressar através da música.

Sendo assim, concordo com Louro (2006, p. 28) quando diz que

[...] no decorrer do processo de aprendizagem, o aluno tem a possibilidade de entrar em contato consigo mesmo, no momento em que se depara com os obstáculos e conquistas do fazer musical. Dessa maneira, encontra-se diante da possibilidade de trabalhar de forma objetiva suas dificuldades e limitações; de descobrir nesse processo suas capacidades e talvez perceber que o limite pode ser a mola propulsora para sua realização pessoal, seja ela musical ou de outra natureza.

Ensinei muitas músicas com o objetivo do aprendizado dos conteúdos e conceitos musicais de forma lúdica. Inicialmente, procurei desenvolver o autoconceito e autoestima dos alunos através da música “Semente do amanhã” de Gonzaguinha (Anexo A):

Ontem um menino que brincava me falou que hoje é semente do amanhã. Para não ter medo que este tempo vai passar:

- Não se desespere, nem pare de sonhar.

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar.

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá.

Nós podemos tudo, nós podemos mais.

Vamos lá fazer o que será. (Vamos lá fazer o que será...)

Posso dizer que este trabalho foi muito importante, não só para as crianças, mas para mim também como educadora. Eu sabia que era importante o fato de se ter uma boa autoestima. Entretanto, a compreensão da real dimensão que tem este constructo permitiu uma reavaliação de minha prática pedagógica e ficar mais atenta aos olhares, aos sinais que os alunos dão de como devo agir para que eles possam crescer com segurança e se desenvolver em todos os aspectos. Ao mesmo tempo em que estava trabalhando com eles também estava trabalhando minha própria autoestima. Muitas vezes vi um pouco de mim neles. Muitos dos

conselhos e orientações que eu lhes dava, eu mesma tive que seguir em vários momentos deste trabalho. Afinal, somos todos espelhos uns dos outros.

Alimentar as inseguranças e os medos impede as pessoas de avançar, de desenvolver e de amadurecer. Cada vez mais me convenço de que superar esses medos requer um exercício diário.

O contato da criança com deficiência visual com o meio exterior faz surgir um conflito, uma vez que a cegueira cria dificuldades para sua inserção na vida social pelas exigências de um mundo vidente. Isso faz com que a cada dia ela trave uma verdadeira luta que, de acordo com Vygotski (1997, p. 103-104) pode ter dois desenlaces possíveis: 1º) a vitória do organismo onde a pessoa ao vencer as dificuldades criadas pelo defeito, se eleva a um nível superior, transformando a deficiência em talento, o defeito em capacidade, a debilidade em força, a insuficiência em superação; ou 2º) o fracasso, ou seja, a vitória total do sentimento de debilidade, a criação de posições defensivas por causa da deficiência e a conseqüente impossibilidade de uma vida psíquica normal da personalidade, isto é, eles podem ser vencidos ou se deixarem vencer pelos sentimentos de inferioridade, insegurança e debilidade.

Na última aula do primeiro semestre deste ano, um dos alunos chegou atrasado. Com os olhos em lágrimas, explicou que havia caído e que havia machucado um dos pés e por isso havia se atrasado para a aula. Os colegas começaram a implicar fazendo com que ele não quisesse participar das atividades de flauta. Mesmo com a minha intervenção, o aluno evitou tocar individualmente ou em grupo. Comentei com a turma que o colega não estava se sentindo bem e ele tocaria quando estivesse melhor, pois eu tinha certeza que ele sabia fazer o que estava sendo proposto. Mesmo assim, ele continuou sem tocar. Quando terminou a aula, falei para o aluno em questão que, se ele quisesse, eu poderia ficar mais um pouco para passar

para ele o que havia ensinado naquela aula. Ele aceitou. E, à medida que eu explicava e pedia para ele tocar ele tocava melhor e a cada elogio melhorava ainda mais, tanto em sonoridade como em seu semblante de confiança e de prazer. No final, comentei que ele era capaz de tocar bem e fazer bonito. Despedimos-nos e ele saiu com um novo semblante de satisfação, sorrindo (e sem mancar).

O autoconceito e a autoestima dos alunos (e deste em especial) melhoraram no decorrer das aulas, mas ainda havia muito a avançar. Claro que esses avanços irão depender também das atitudes dos outros significativos (pais, professores, parentes, amigos), da sociedade em geral e deles mesmos.

Durante minha experiência nessa instituição, percebi que dentro de cada aluno existia um gigante (para se reportar à epígrafe do início do capítulo). E posso afirmar que ele (o gigante) ainda está lá, basta apenas todos pararem de fazer com que eles se sintam anões, acreditando neles e permitindo que eles possam demonstrar suas potencialidades.

CAPÍTULO 4

MUSICALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

“Queres que te diga o que penso? Diz. Penso que não cegamos, penso que estamos cegos. Cegos que vêem. Cegos que, vendo, não vêem.”

(JOSE SARAMAGO)

Como resultado de minhas muitas leituras e crescente envolvimento com o rico universo da educação especial e inclusiva senti a necessidade de desenvolver uma experiência de ensinar música a pessoas com deficiência visual. Desta forma, partindo do pressuposto de que todos são diferentes, cada qual com seu modo de pensar, agir, aprender, e que possuir uma deficiência é indicativo de novas formas de aprendizado e apreensão do mundo, eu parti em busca de uma compreensão na prática como se dá o processo de ensino/aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual.

Apesar de comungar com o paradigma da inclusão educacional, para desenvolver um curso de musicalização para pessoas com deficiência visual procurei uma instituição de Educação Especial: o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN). Fundado em 16 de julho de 1952, o IERC/RN é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos e tem como finalidade principal “promover a habilitação, reabilitação e educação das pessoas cegas ou com deficiências visuais graves, proporcionando oportunidades para o seu pleno desenvolvimento, bem como a sua integração ou reintegração à sociedade”.¹⁹ Neste Instituto são oferecidos apoios tanto às pessoas com deficiência visual (crianças, jovens e adultos) como às suas famílias; também mantém funcionando o Ensino

¹⁹ Dados disponíveis no site do Instituto: <<http://www.ufrnet.br/cegosrn/apresentacao.htm>> Acesso em: 08/10/2010.

Fundamental I (1º ao 5º ano) com professores cedidos tanto pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte como do Município de Natal.

Apesar de no IERC ter em seu quadro um professor de música, os alunos do curso regular não eram contemplados com aulas de música. O professor dava aulas apenas aos jovens e adultos que freqüentavam o instituto e que consistiam basicamente no ensino de instrumento (teclado, violão, guitarra, bateria e baixo elétrico). O professor também não utilizava o sistema de escrita e leitura musical em Braille, um dos motivos pelos quais Luiz Carlos ter me procurado para iniciar um projeto na Escola de Música nesse sentido.

Em geral, as escolas inclusivas atendem poucos alunos com necessidades especiais por sala. A justificativa pela escolha do IERC para desenvolver a experiência prática se deu pelo fato de que lá eu teria a oportunidade de trabalhar com crianças com os vários níveis de comprometimento visual. E o Instituto de Cegos permitiria que eu trabalhasse ao mesmo tempo com crianças com vários graus de perda visual – desde baixa visão (perda moderada de visão) até a cegueira total (ausência total de visão) – bem como com crianças com momentos distintos de ocorrência da mesma (congenita ou adquirida).

Quem é o aluno? Esta é uma das primeiras informações que o professor precisa saber antes de pensar o que ensinar e que metodologias e recursos utilizar em suas aulas. Informações como a forma com que aprendem, convivem com colegas e professores, resolvem problemas e conflitos da faixa etária são importantes para uma maior eficácia no atendimento educacional do aluno.

Além do conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento dos alunos, para o trabalho com esta clientela específica pode-se destacar que o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem dependem também: da forma de aparição da deficiência (se ela foi súbita ou gradual); do grau de comprometimento visual (se ela é parcial ou total); do momento de

aparição dos problemas visuais (se ela é congênita ou adquirida); do suporte familiar; da intervenção educacional; da convivência social e das conotações que a deficiência visual tem no âmbito cultural em que cresce.

Com relação aos graus de comprometimento visual segue uma tabela ilustrativa:

Tabela 1: Avaliação do funcionamento da visão residual.

Graus de Comprometimento Visual		Acuidade visual no olho de melhor visão com a melhor correção possível	
		Máxima	Mínima
Baixa Visão	Perda moderada	20/70 (6/21)	20/200 (6/60)
Baixa Visão	Perda grave	20/200 (6/60)	20/400 (6/120)
Baixa Visão	Perda profunda	20/400 (6/120)	20/1200 (6/360)
Cegueira Grave	Cegueira grave	20/1200	Percepção da luz
Cegueira Total	Cegueira total	Ausência da percepção da luz	-

Fonte: GASPARETTO e NOBRE, 2007, p. 55.²⁰

Após os primeiros contatos com a direção, a coordenação pedagógica do IERC/RN e o professor de música, eu obtive a autorização para iniciar o trabalho. Vale salientar que Luiz Carlos, na qualidade de ex-aluno, facilitou meu acesso ao Instituto me apresentando ao diretor e também informando que iria participar como ouvinte e colaborador da oficina. Seu interesse era devido ao fato de que havia passado no vestibular para o Curso de Licenciatura em

²⁰ “O valor da acuidade visual para longe é representado por uma fração onde o numerador corresponde à distância de reconhecimento do símbolo (distância utilizada na avaliação) e o denominador corresponde ao tamanho do optotipo visualizado. (...) O resultado quantitativo da acuidade visual de 20/200 significa que o indivíduo com baixa visão, enxerga a uma distância de 20 pés (6 metros), um estímulo visual que pode ser visto a 200 pés (60 metros) pelo indivíduo que tem visão normal.” (GASPARETTO e NOBRE, 2007, p. 53). A visão normal está na marca de 20/20.

Música da Escola de Música da UFRN e seria uma ótima oportunidade de já vivenciar uma espécie de prática de observação do ensino.

Outro projeto de música que funcionou no IERC no ano de 2009 foi o de Coral Infantil, mas que não houve continuidade uma vez que a empresa que patrocinou o pagamento dos professores destinou verba apenas para aquele ano. Talvez por este motivo eu tenha sentido um pouco de receio por parte deles no primeiro contato (anterior ao feito com a presença de Luiz Carlos). É possível que eles tenham imaginado que eu seria mais uma a iniciar um projeto buscando interesse próprio e, portanto, sem continuidade.

Voltando ao projeto de musicalização, após a aprovação do plano de trabalho e da definição da sala que iria utilizar, dos dias e horários dos encontros, lembro-me que uma das recomendações que o diretor me fez foi o de exigir dos alunos o mesmo nível de responsabilidade e seriedade que eu exigiria com alunos sem deficiência. A princípio achei estranha esta colocação, mas depois de refletir melhor, cheguei à conclusão de que talvez ele temesse que eu tratasse os alunos como “coitadinhos” ou dignos de pena através da aceitação de qualquer desculpa por atraso ou falta, ou ainda diminuir o nível de exigência e qualidade nas atividades só pelo fato de possuírem uma deficiência. E, de acordo com Herrero (2000, p. 143), “o professor não deve aceitar níveis de comportamento e de rendimento acadêmico diferentes para estas crianças, exceto na substituição de alguns materiais e/ou atividades. Estes alunos devem gozar de igual oportunidade para participar de atividades extra-escolares.”

Ficou estabelecido que as aulas seriam em outra sala sem ser a de música uma vez que os instrumentos ficavam montados e, como eu precisaria de um ambiente para movimentação, me foi cedida outra bem mais ampla (embora tivesse a maior parte ocupada com carteiras). Esta sala às vezes também era utilizada como auditório, sala de vídeo,

depósito de material didático e almoxarifado. O Instituto me cedeu também um dos teclados, um reco-reco e se comprometeu a fazer uma campanha para aquisição de instrumentos de percussão, pois os de lá estavam quebrados. Tal preocupação por parte do diretor do IERC reforça o que Louro (2006, p. 30) coloca sobre uma crença muito comum de que estudar música é sinônimo de tocar um instrumento musical.

A princípio, falei que não seria necessário, pois não tinha a intenção de iniciar o curso com instrumentos musicais, mas com exploração sonora do corpo, de objetos e da própria voz: estes sim seriam os primeiros “instrumentos” que eu utilizaria em busca de uma sensibilização sonora e musical.

Acertados esses detalhes, a direção do instituto se comprometeu com a divulgação da oficina e a realização das inscrições dos interessados. Estabelecemos o público alvo (crianças de 7 a 10 anos), o horário das aulas de acordo com a disponibilidade da sala (3^a e 6^a das 8h30min às 10h) e a carga horária do curso (18h/a). O período de inscrição ficou estabelecido para o período de 15 a 27/10/2009 e a data de início do curso ficou prevista para o dia 27/10/2009.

Estava muito ansiosa durante o período de inscrição, no entanto, passada a primeira semana, ao telefonar para o Instituto, soube que não havia inscritos. Fiquei a imaginar o que teria acontecido para não haver interessados. Será que não havia interesse por parte dos alunos? Apesar de ter um professor de música no Instituto, a disciplina “música” não era oferecida no currículo do Ensino Fundamental o que em minha opinião o curso não só se justificaria como também seria bem aceito. Ao retornar ao IERC para obter maiores detalhes verifiquei que: 1) pela faixa etária escolhida, muitos alunos dependiam dos pais para irem ao Instituto e como o curso seria oferecido no turno diferente ao freqüentado pelas crianças, muitos pais não poderiam levá-los por conta do trabalho e outros motivos; 2) alunos de outra

faixa etária ficaram interessados em participar; e 3) o curso foi pouco divulgado. Apesar da boa vontade do diretor (que se encarregou pessoalmente tanto da divulgação como inscrição), suas tantas atribuições impediram que grande parte dos alunos tivessem conhecimento do curso. Dessa forma, em conversa com o mesmo, acabei tendo que readequar a faixa etária para 8 até 14 anos. O diretor me encaminhou para falar com a professora Fátima (bibliotecária) para que ela, como conhecia e tinha contato direto com todos os alunos, se encarregasse da divulgação e inscrição. As duas mudanças foram fundamentais, pois com mais uma semana de divulgação já havia um grupo de 16 alunos inscritos. E, diante do ocorrido, tive que adiar o início do curso para o dia 03/11, ou seja, eu teria apenas um mês de aulas. Mas, mesmo assim não desanimei e levei adiante o projeto.

Conforme foi tratado no capítulo 3, a professora que fez a divulgação e inscrição dos alunos conhecia cada um deles, seu histórico familiar e acadêmico, e me passou informações valiosas sobre cada um como: nível de autoestima, idade cronológica e mental, históricos de fracassos fora do instituto, dentre outras características. Um fato curioso se deu quando recebi a lista dos inscritos na qual constava um aluno sem deficiência visual. O motivo para que este aluno estivesse regularmente matriculado foi com o intuito de auxiliar uma irmã mais nova que possuía baixa visão. Desta forma, acabei vivenciando na instituição especializada uma espécie de educação inclusiva onde o diferente era justamente uma criança com visão perfeita.

De posse dessas informações, com a data marcada para o início, questões apareciam na minha mente: como eu iria me sair? Como os alunos me receberiam? Como seriam os alunos? Como o cego aprende e se desenvolve? Quais os objetivos e intervenções necessárias em educação musical para pessoas com deficiência visual? Como ensinar se eu não dominava o sistema Braille?

Diante de tantas questões, a imagem daquela mãe que me dizia que bastava tratar seu filho como qualquer outra criança voltava em minha mente e me tranquilizava, ou seja, antes de serem deficientes eram apenas crianças. Crianças como todas as outras que eu gostava tanto de conviver, brincar, ensinar e aprender.

Antes de possuir uma deficiência, elas são pessoas que possuem sentimentos, qualidades, defeitos, necessidades e capacidades para criar mecanismos para enfrentar e superar os mais diversos problemas e desafios como qualquer indivíduo. E, de acordo com Vygotski (2004, p. 384), “quando se leciona a um cego a tarefa consiste em substituir os vínculos de uns estímulos por outro, mas neste caso continuam em vigor todas as leis psicológicas e pedagógicas em que se baseia a educação.” A relação com o meio social é um dos elementos chave para compensar a deficiência ou ausência de um órgão. Como já foi dito anteriormente, a criança em si não sofre com a deficiência, mas com o estigma:

[...] em geral, uma criança com deficiência congênita não sofre absolutamente nenhum constrangimento por ser deficiente. Na verdade, a criança deficiente nunca teve outro modelo a não ser o da deficiência. Ela nunca foi uma criança não-deficiente para saber o que é sê-lo. [...] Somente a partir de uma certa idade, quando o mundo descobrir que ela é deficiente e começar a mostrar-lhe que ela é ‘diferente’, então sim esta criança se verá mal com a sua deficiência e provavelmente sofrerá” (RIBAS, 2003, p. 54-55).

Como foram tratadas no capítulo 1, as concepções relativas às pessoas com necessidades especiais variaram com o tempo o que conduziram a atitudes distintas partindo desde uma total negligência e maus tratos até a proposta atual de inclusão. Com relação à cegueira especificamente, Vygotski (1997, p. 100) traça um breve histórico das concepções dividindo-o em três épocas fundamentais:

- 1) A época mística (abarcando a antiguidade, Idade Média e uma parte considerável da história moderna) na qual se considerava os cegos tanto como seres indefesos, desvalidos e abandonados, mas também como possuidores de forças místicas superiores da alma, que lhes

permitia o conhecimento espiritual e a visão espiritual, no lugar da visão física perdida. É interessante notar que ainda hoje se encontram vestígios desta época nas opiniões populares sobre o cego, nas lendas, fábulas e provérbios (VYGOTSKI, 1997, p. 100). A título de exemplo, Reily (2008, p. 224), cita uma pesquisa de sua autoria no qual realizou um levantamento de vinte e cinco obras de arte desde a antiguidade até o final do século XX nas quais aparece a figura do músico cego. Neste levantamento, foi verificado que os mesmos geralmente são “representados com aspecto triste, dependente e em muitos exemplos, miserável, com caneca ao lado ou na boca de um cachorro para coletar as ‘esmolas’.” O músico cego é mostrado “como um profissional das margens, cujo trabalho traz conotações associadas à mendicância, à dependência e à solidão.”

2) A época ingenuamente biológica (século XVIII) na qual a mística foi substituída pela ciência, e a idéia de “prejuízo” pela experiência e pelo estudo. Uma nova concepção da cegueira expressa pela teoria do vicariato dos órgãos dos sentidos segundo a qual “a perda de uma das funções de percepção, a carência de um órgão, se compensa com o funcionamento e o desenvolvimento acentuado de outros órgãos” (p. 101). Acreditava-se que a compensação era de caráter puramente fisiológico e direto do déficit visual.

Dessa forma, criou-se a idéia de que toda pessoa com deficiência visual possuía ouvido, tato e outros sentidos super desenvolvidos ou super aguçados. Conseqüentemente, acreditava-se que todo cego era um bom músico por ser dotado de ouvido aguçado e excepcional. Tal concepção ainda é bastante presente nos dias atuais o que pode ser comprovado com Reily (2008, p. 235) quando coloca que “perpetuam-se certos mitos sobre o dom e o talento como sendo inatos, compensando outras perdas sensoriais: por exemplo, o cego perde a dimensão visual da existência, mas sua capacidade musical se torna exacerbada.”

Apesar de “ingênua”, a importância desta concepção deve-se ao fato de que ela

[...] deu um importante passo para a conquista da verdade científica sobre a cegueira. Pela primeira vez, com o critério da observação científica e da experiência, abordou o fato de que a cegueira não é apenas um defeito, uma insuficiência, mas também cria e põe em movimento novas forças, novas funções e cumpre certo labor orgânico criativo, embora esta teoria tampouco pudesse indicar em que consistia exatamente esse labor²¹ (VYGOTSKI, 1997, p. 102).

Aos poucos se foi abandonando a idéia da compensação da deficiência como algo puramente fisiológico e sim como um processo sócio-psicológico que segue um curso complexo e indireto não para substituir a função ausente nem ocupar o lugar do órgão deficiente:

Portanto, não se deve entender a substituição no sentido de que outros órgãos assumem diretamente as funções fisiológicas dos olhos, mas de uma complicada reestruturação de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função principal, e orientada, através da associação, da memória e da atenção, para criar e elaborar um novo tipo de equilíbrio do organismo, no lugar do perturbado²² (VYGOTSKI, 1997, p. 102).

A crítica principal não é em relação ao tato, ouvido e memória super desenvolvidos da pessoa cega, mas quanto a essas habilidades serem inatas. Pelo contrário, o desenvolvimento dos mesmos ocorre da mesma maneira como o desenvolvimento das outras áreas sensoriais na pessoa com visão normal, ou seja, são aprendidas, mediadas e construídas socialmente (REILY, 2004).

²¹ *Dio un enorme paso adelante hacia la conquista de la verdad científica sobre la ceguera. Por primera vez, con el criterio de La observación científica y de la experiencia, abordo el hecho de que la ceguera no es solo un defecto, solo una insuficiencia, sino que también origina y pone en acción nuevas fuerzas, nuevas funciones y cumple cierta labor orgánica creativa, aunque esta teoría tampoco pudo indicar em qué consiste exactamente esa labor.*

²² *Por tanto, no se debe entender la substitución en el sentido de que otros órganos asumen directamente las funciones fisiológicas de los ojos, sino de una complicada reestructuración de toda la actividad psíquica, provocada por la alteración de la función principal, y orientada, a través de la asociación, la memoria e la atención, a crear y elaborar un nuevo tipo de equilibrio del organismo, em lugar del perturbado.*

3) A científica ou sócio-psicológica (Idade Moderna) onde é dada maior importância ao papel psicológico do defeito orgânico no processo de desenvolvimento e formação da personalidade. É o sistema nervoso central juntamente com o aparato psíquico que assumem a tarefa de compensar o funcionamento do órgão defeituoso. No que diz respeito à compensação, Vygotski (2004, p. 107) atenta para o fato de que “a fonte da compensação na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, e sim a linguagem, quer dizer, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes.”²³ E mais adiante (p. 108) acrescenta que “A linha diretriz na psicologia do cego está orientada para a superação do defeito através de sua compensação social, através da incorporação da experiência dos videntes, mediante a linguagem. A palavra vence a cegueira.”²⁴

Dessa forma, é preciso estar atento a certos mitos que ainda coexistem no imaginário da sociedade, pois se eu acreditar que o cego já nasce com “ouvido musical” apurado não julgarei importante propor atividades para estimular o desenvolvimento do mesmo. As pessoas cegas, por necessidade, são colocadas diante de situações que as obrigam a desenvolver tanto a memória, como a atenção dos sons à sua volta (escuta da respiração, e até mesmo do silêncio) seja para se locomover melhor, desenvolver a acuidade auditiva e até mesmo interpretar os sentimentos de outras pessoas com quem convive. Mas isso não quer dizer que não se deve trabalhar isso em música, pelo contrário, deve ser constantemente exercitado e reforçado.

²³ *La fuente de la compensación en la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oído, sino el lenguaje, es decir, la utilización de la experiencia social, la comunicación con los videntes.*

²⁴ *La línea directriz en la psicología del ciego está orientada a la superación del defecto a través de su compensación social, a través de la incorporación a la experiencia de los videntes, mediante el lenguaje. La palabra vence a la ceguera.*

4.1 O início das aulas no IERC/RN

Consciente de tudo o que foi colocado e das informações obtidas sobre os alunos com deficiência visual (idade, histórico familiar e acadêmico, níveis de autoestima e da importância de se explorar outros órgãos dos sentidos) dei início no dia três de novembro de 2009 o curso de musicalização.

A fim de não tornar este relato de experiência muito cansativo, não descreverei aula por aula, embora forneça maiores detalhes sobre a primeira, o “pontapé inicial” de todo o trabalho realizado.

A apresentação inicial do grupo geralmente é marcada por um momento de inibição. Apesar dos alunos se conhecerem, eu e Luiz Carlos éramos estranhos. Após uma breve conversa propus uma apresentação dos integrantes do grupo através de uma canção. Após esta apresentação eu saí do meu lugar e fui para frente de cada aluno para desejar um bom dia individualmente e com aperto de mão. Além de estimular a afinação, memorização e musicalidade através do canto, com este aperto de mão tentei passar para eles confiança, segurança, energia e o prazer de estar ali com eles.

De acordo com González e Díaz (2007, p. 106), “A criança brinca com seu corpo como uma forma de substituir a brincadeira visual; por isso, na comunicação com essas crianças devemos dedicar uma atenção especial para acariciá-las e desenvolver uma linguagem tátil e auditiva equivalentes à linguagem visual.”

É importante que se diga que o contato através do toque, da linguagem tátil, não foi uma novidade utilizada naquela aula para aquele público, pois faço isso com todos os meus alunos e com eles não seria diferente. Todas as crianças precisam desse contato, de atenção e de manifestação de carinho.

Antes de dar continuidade à descrição da primeira aula, gostaria de abrir um pequeno parêntese com relação à importância deste contato e manifestação de carinho. Tem um fato interessante que aconteceu mais ou menos no meio do curso quando, ao dar o “cheiro” e abraço de despedida, elogiei o perfume de um aluno e dizendo que estava muito cheiroso. Depois disso, todas as aulas ele fazia questão de me mostrar que estava perfumado para que eu pudesse cheirá-lo e elogiá-lo. Pode ser que este fato isoladamente seja visto como sem importância em relação à aula de música em si, no entanto, após esse fato, percebi no aluno uma participação ativa durante as aulas com dedicação cada vez mais crescente para executar bem todas as atividades propostas.

Devidamente apresentados, propus uma atividade com uma bola para exercitar a pulsação. Em roda, através de uma música gravada eles teriam que passar a bola para o colega ao lado e mantendo a pulsação (segurando a bola e batendo-a no chão ao passar para o colega para que este percebesse onde ela estava e a recebesse). A bola que utilizei não era do tipo adaptada para deficientes visuais (que produz som ao rolar permitindo-os jogar futebol ou outros esportes) e sim, uma bola comum de borracha que se compra em qualquer loja do ramo ou supermercado. Daí a necessidade de bater a bola no chão nessa atividade específica. Esta atividade gerou um momento de descontração e pequeno alvoroço uma vez que ninguém queria ficar com a bola no final já que teria que cantar seu nome. Vale salientar que apesar de algumas vezes perderem o pulso devido a esse alvoroço, ganhei largos sorrisos e manifestação de alegria pela brincadeira de passar a bola.

Após esta brincadeira, outra atividade foi proposta, só que de maior concentração e menos agitada: a atividade de escuta atenta aos sons (da sala e fora da sala). Esta é uma atividade muito comum em cursos de música. Após a experiência de escuta e depois de compartilhada no grupo, ressaltai a importância de se estar sempre atento aos sons que nos

rodeiam, pois além de desenvolver a sensibilidade auditiva eles também forneciam idéias para criação musical, ou seja, para serem transformados em música. Outro ponto que destaquei foi o fato desses sons também fornecerem dados para localização espacial e identificação de objetos e pessoas no espaço. E, de acordo com Ruiz (1994 apud Herrero 2000, p. 141),

Os cegos utilizam também um sentido que temos e aplicamos quando estamos no escuro, denominado ecolocalização, que consiste em captar o eco que produzem os objetos, especialmente se sua presença é frontal. Esta capacidade, que reside na orelha, é educável e deverá ser considerada nos processos de intervenção com a criança cega.

Lembro-me que nesta atividade havia uma professora do IERC assistindo e, no final da aula ela veio elogiar a abordagem que foi dada à mesma e disse que eles também tinham esta preocupação em desenvolver este sentido espacial dos alunos através de atividades semelhantes. Apesar dessa atividade ser necessária para crianças cegas e com baixa visão, acredito ser necessária também para crianças sem deficiência visual.

A atividade seguinte foi um conto sonoro, com base na memória auditiva de muitos sons do dia a dia, e estimulação de imitação destes sons com o próprio corpo. Conforme foi dito, tudo pode ser transformado em música e o conto sonoro era uma música narrada.

Fiz ainda uma atividade de ritmo utilizando um texto rítmico explorando sons do corpo e jogo de perguntas e respostas. Após aprenderem o texto, os alunos foram divididos em dois grupos e cada um escolheria um som para executar sua parte do texto: um grupo seria o das perguntas e o outro das respostas. Primeiramente a execução foi feita falando e batendo o ritmo e em seguida só com a percussão corporal.

Antes de terminar a aula, os alunos deitaram no chão e fizeram alguns minutos de relaxamento. Pedi para que na aula seguinte eles trouxessem ou imitassem um som interessante. Ensinei a canção Despedida (Anexo B) de Lourdinha Lima (minha cunhada e colega de trabalho) para finalizar a aula. Esta canção foi utilizada no final de todas as aulas do

curso, inclusive na apresentação que houve no final do ano com uma pequena adaptação na letra (onde o termo aula foi substituído por “manhã” já que a apresentação foi neste turno).

As aulas seguintes foram dedicadas ao estudo das propriedades do som (altura, intensidade, duração e timbre) através de atividades utilizando sons do corpo, de objetos e também de instrumentos convencionais. Apresentei de uma maneira geral as propriedades do som e para cada uma delas foram propostas diversas atividades para assimilação do conteúdo. As atividades de reconhecimento de sons de objetos, instrumentos e, principalmente, de animais através de gravações eram muito apreciadas pelos alunos.

Algumas vezes levei instrumentos próprios para aplicação em uma ou outra atividade. O contato com um novo instrumento sempre era motivo de despertar a curiosidade de experimentá-lo de várias formas, ou seja, eram momentos ricos de exploração tátil e sonora.

Assim como em várias disciplinas que ministrei para crianças, existem algumas atividades que marcam mais os alunos que fazem com que elas peçam para repetir. A brincadeira de passar a bola na pulsação foi uma delas, tanto é que na segunda aula eu não havia levado a bola para a aula e nem havia pensado na possibilidade de repetir aquela atividade. No final da aula, quando propus uma avaliação da mesma em que cada aluno teria que falar o que havia sido bom e ruim na aula, os alunos foram unânimes ao dizerem que a coisa boa foi o fato deles terem experimentado e tocado os sinos. Eu havia levado dois sinos, sendo um grave e outro agudo para uma atividade sobre altura; e a coisa ruim foi justamente não ter feito novamente a atividade de passar a bola.

Sendo assim, a partir dessa pequena avaliação, passei a repetir algumas atividades tanto para reforçar conteúdos como também para descontrair, relaxar e prepará-los para outras atividades. Ao introduzir novos conteúdos, é importante partir sempre do conhecido para o

desconhecido e em pequenos passos, respeitando as possibilidades do educando. Assim, os alunos adquirem mais autoconfiança (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993, p. 2).

As aulas desta primeira experiência, apesar do pouco tempo, giraram em torno do ritmo (pulsção, imitação e criação de células rítmicas), canto (postura, afinação, memorização), propriedades do som (altura, intensidade, duração e timbre), parlendas, movimento corporal e frases com perguntas e respostas.

Confesso que em alguns momentos eu ficava na dúvida com relação às atividades de movimentação corporal. Tinha medo de que eles se machucassem caso esbarrassem em algum objeto ou em outro colega. Mas, à medida que trazia uma atividade que envolvia movimentação observei que eles não só gostavam como também era importante para eles vivenciarem todas as possibilidades de movimentação corporal seja sem sair do lugar ou explorando todos os espaços da sala. Não foram apenas eles que passaram a adquirir confiança como eu também, muito embora eu tivesse que ter uma atenção maior com as crianças cegas do que com as que tinham baixa visão. Com isso, elas tiveram a oportunidade de praticar e desenvolver o sentido de ecolocalização. As janelas da sala de aula de um lado davam para uma avenida de sentido único e, do outro, davam para a quadra de esportes de modo que eles se posicionavam na sala guiando-se também pelos sons externos. A autoestima foi outro aspecto que precisou ser trabalhado. Mesmo não sendo uma atividade de caráter estritamente musical, ela afeta a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ponto já detalhado no capítulo 3.

Também num primeiro momento não houve necessidade de se trabalhar com a musicografia Braille, pois para isso é preciso um trabalho anterior de sensibilização, de educação sonora. Da mesma forma que se aprende a falar primeiro antes do aprendizado do alfabeto e do sistema de escrita e leitura, assim também acontece com a música em muitos

cursos de musicalização e até em alguns cursos de instrumento como, por exemplo, o método Suzuki.

Os alunos participaram de dois momentos importantes no IERC com a apresentação das músicas trabalhadas em sala: uma foi no aniversário da coordenadora pedagógica do Instituto e a outra na festa de encerramento do período letivo. Para isso, foi necessário também o ensaio para os agradecimentos dos aplausos da platéia e ainda a entrada e saída do local da apresentação. Numa das apresentações utilizamos como instrumentos utensílios de cozinha em substituição a instrumentos tradicionais de bandinha rítmica. Assim, painéis substituíram os tambores; colheres, os triângulos; raladores de queijo, os reco-reco e as colheres de pau, as clavas. Provoquei um verdadeiro “rebolicho” na cozinha do IERC.

Apesar de no IERC não ter instrumentos de bandinha rítmica, eu levava alguns instrumentos próprios (atabaque, triângulo, pandeiros, pares de clavas, pares de prato, reco-reco, caxixi, etc.) principalmente após eles terem vivenciado e explorado os sons do corpo. Ao apresentar os instrumentos as crianças ficavam ansiosas para que chegasse a sua vez de pegá-los e experimentá-los. Organizei uma bandinha simples e, como sempre, quando recebiam os instrumentos todos queriam ficar tocando ao mesmo tempo (coisas de criança!). Num primeiro momento eu os deixava bem à vontade para manipulação e exploração dos instrumentos. Em seguida vinha o momento em que eu aproveitava para dar orientações sobre a importância de se esperar a sua vez de tocar, da necessidade de uma organização, da importância também do silêncio para a música.

Todo final de ano o IERC organiza uma festa de encerramento em que cada criança recebe uma pequena lembrança de natal. A professora Fátima (bibliotecária) fez um levantamento informal do que eles gostariam de ganhar de presente para que ela pudesse organizar a campanha para aquisição dos mesmos. Tive uma grata surpresa quando um aluno

disse que queria ganhar um pandeiro “igual o da professora de música”. Este presente eu fiz questão de dar!

4.2 Segunda fase do projeto

As crianças entraram de férias e as aulas só foram retomadas no final de março de 2010. Uma readequação dos horários teve que ser feita uma vez que uma professora de dança havia iniciado um trabalho no mesmo período e a sala teria que ser dividida. Como estava iniciando no começo do semestre, também diminuí a carga horária semanal para apenas um encontro (terça-feira) de uma hora e meia de aula.

Iniciei a segunda fase do projeto no dia 24 de março de 2010. Alguns alunos não puderam mais participar devido à mudança de horário, pois já tinham outras atividades em outras instituições (um caso para reabilitação postural – o aluno do perfume – e outros dois por terem se matriculado em uma escola de música próximo ao IERC onde havia um professor de teclado que também dava aulas de instrumento com musicografia Braille). Fiquei um pouco triste a princípio, mas como não havia possibilidade de voltar ao horário anterior tive que me conformar por entender que era para o bem deles. São coisas que os educadores têm que enfrentar sempre. Parafraseando Gibran (1980, p. 15-16) eu diria: Vossos alunos não são vossos alunos. (...) Embora vivam convosco, não vos pertencem. (...) Vós sois os arcos dos quais vossos alunos são arremessados como flechas vivas. O arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda a sua força para que suas flechas se projetem rápidas e para longe.²⁵

Consegui para o trabalho deste semestre a doação de um kit de bandinha rítmica (com 25 instrumentos), várias amostras de baquetas de bateria (sem par, mas que me serviriam para as atividades rítmicas) e vinte flautas doces soprano.

²⁵ Na original, Gibran utiliza o termo *filhos* (onde eu utilizei *alunos*).

Neste segundo momento do curso, procurei revisar e desenvolver os conteúdos aprendidos no ano anterior e, aproveitei para explorar o ritmo com os instrumentos de bandinha rítmica aliado ao trabalho vocal.

A expressão corporal também foi uma constante e, para os alunos cegos, eu tinha que, além de dar instruções, fazer junto com eles os movimentos amplos (saltar, correr, arrastar, rolar, imitar animais como cavalo, caranguejo, centopéia, tartaruga, etc.) e finos (mãos, braços, pés, pernas, pulso, cabeça, pescoço, quadril, cintura, expressão facial, etc.). Através dos exercícios corporais busca-se a percepção do “corpo como ponto de partida para o encontro de si e do outro, estabelecer vínculos afetivos no grupo, gerar mais autoconfiança, maior autoestima e desenvolver a criatividade e a imaginação” (CARNEIRO, 2006, p. 13). Dessa forma, através dessas atividades os alunos apropriam-se do corpo explorando-o, liberam tensões e inibições, dançam, brincam (consigo e com o outro), fazem música, se comunicam e se expressam. Pois, como bem diz Porto (2005, p. 22),

[...] corpo é vida, é movimento e é sentimento, de certa forma, independentemente da sua condição física, social, cultural, econômica e política. O corpo, na sua completude e complexidade, é quem possibilita e permite ao ser humano estar presente em todo tempo e lugar vivendo todas as situações que porventura possam surgir; corpo é ser-no-mundo.

Experimentei incluir no planejamento novos conteúdos como as notas musicais (entoação a partir de uma canção; percepção de notas em seqüência – ascendente e descendente); ritmo (pulso e acento; imitação e criação de trechos rítmicos; semínima e pausa de semínima); flauta doce e introdução à musicografia Braille.

Quando tentei ensinar as figuras rítmicas (semínima e pausa da semínima), verifiquei que os alunos não estavam suficientemente maduros para tal. Apesar de terem participado e vivenciado conceitos musicais ativamente, o tempo para amadurecimento e assimilação dos mesmos não foi suficiente. Talvez a pressa em querer iniciar o trabalho de musicografia para

saber como seria e como poderia desenvolver a escrita musical dos alunos, me fez ir em caminho inverso ao que sempre pratiquei e defendi em sala de aula: a vivência antes da teoria, os jogos de escrita não formais antes do ensino da escrita tradicional.

Sendo assim, resolvi aguardar mais um pouco por dois motivos: 1) era preciso vivenciar e reforçar os conteúdos musicais aprendidos; e 2) muitos alunos não sabiam ainda ler e escrever em Braille, ou seja, não estavam alfabetizados no sistema e é preciso conhecê-lo antes de qualquer trabalho em musicografia Braille. Embora tenha deixado um pouco de lado a proposta, continuei refletindo e buscando uma metodologia para o ensino da musicografia Braille, uma vez que a escassez de professores e instituições que a difundem faz com que muitas pessoas cegas ou com perda visual severa deixem de se apropriar de um importante meio de acesso à música (leitura, escrita e execução musical) impossibilitando-as também de escrever e divulgar suas próprias criações e composições musicais. Sem o conhecimento e domínio dessa importante ferramenta, a aprendizagem da música fica limitada apenas ao sentido auditivo/imitativo, fazendo com que elas se tornem dependentes de pessoas e gravações como modelos (nem sempre tidos como bons) comprometendo a interpretação pessoal (que é também um processo de criação).

Apesar de deixar para mais adiante o ensino da musicografia, mantive a proposta de flauta doce uma vez que não era a minha intenção começar a mesma através de leitura, mas sim de uma sensibilização musical através desse instrumento. São muitas informações que o aluno vivencia quando ele inicia o estudo do instrumento (postura corporal, sopro, sonoridade, posição dos dedos – que muitas vezes teimam em sair do lugar – tensão e relaxamento das mãos, etc.). Por isso, sempre que vou iniciar um trabalho com flauta doce (com qualquer aluno) raramente começo com a leitura de notas e sim com a exploração e busca de se tirar uma boa sonoridade do instrumento.

Posso afirmar que a experiência no IERC foi muito proveitosa. As crianças desenvolveram o sentido rítmico, melódico e expressivo. A alegria de vivenciar a música seja através do canto, das atividades rítmicas e das explorações sonoras e tímbricas foi uma constante durante todo o processo. Pude perceber e constatar o que vários educadores afirmaram que, em geral, o crescimento e desenvolvimento das crianças com deficiência visual não é diferente dos seus pares e que muitas das propostas de educação musical, mesmo não tendo sido pensadas para este público, podem e devem ser utilizadas.

E o que aprendi de novo? Um novo método de ensino de música para pessoas com necessidades especiais? Não. Aprendi que a primeira coisa a fazer é se desfazer de muitos preconceitos e estereótipos em relação à pessoa com deficiência. Olhá-la como indivíduo com potencial a ser desenvolvido e não como deficiente. Em seguida, que é preciso conhecer as implicações de uma deficiência na vida de uma pessoa. Com relação à deficiência visual, a perda da visão causa impacto na aprendizagem e comportamento em diversas áreas como orientação e mobilidade, atividades da vida diária, leitura e escrita, conceituação e desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento psico-social, e escolhas vocacionais (HARDMAN, DREW & EGAN, 2002 apud ADAMEK e DARROW, 2008), o que em certos momentos e dependendo dos casos algumas adaptações deverão ser feitas para um melhor aproveitamento e aprendizagem do aluno.

E, para finalizar esta parte, gostaria de colocar ainda alguns pontos com relação ao trabalho com este público tão especial:

- 1) De acordo com Birkenshaw-Fleming (1993, p. 60) é importante fazer um “tour” com os alunos pela sala de aula antes de iniciar a fim de que eles possam se familiarizar com a localização das cadeiras, mesas, equipamentos, instrumentos, portas e janelas. O motivo pelo qual não fiz este “tour” foi pelo fato de que eles já estavam em um ambiente que eles já

conheciam bastante. Mas se o ambiente fosse diferente do que eles estavam acostumados, certamente esta deveria ser uma das primeiras providências a serem tomadas, inclusive não só o “tour” pela sala, mas também pelo setor, e outros ambientes da escola ou instituição. E, se por acaso, tiver que ser feita alguma mudança no ambiente já conhecido por eles, os alunos com deficiência visual – principalmente os que não têm qualquer resíduo visual – devem ser comunicados. Isso evita que o aluno se esbarre em algo e possa até se machucar.

Posso citar como exemplo uma coisa que aconteceu comigo: certa vez eu estava retirando todos os meus livros e pastas da casa do meu pai e trouxe para a minha a fim de liberá-la para meu irmão que iria morar lá. Acabei deixando todo o material no corredor da minha casa espalhado pelo chão. A idéia era olhar com calma no dia seguinte e separar quais eu iria ficar e quais eu iria doar ou jogar fora. Bom, o resultado disso é que, como estava acostumada com meu corredor livre, acordei de madrugada assustada com os cachorros latindo e corri para ver o que se passava. Acabei não acendendo as luzes e, com a pressa, acabei tropeçando nos livros e caindo de joelhos no chão. Graças a Deus não aconteceu nada de grave. No entanto, foi uma experiência que me ajudou a compreender a importância, para as pessoas cegas, da orientação e manutenção das coisas em seus devidos lugares.

2) Em geral, o crescimento e desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência visual não é muito diferente dos seus pares podendo participar de praticamente todas as atividades da escola (GONZÁLEZ e DÍAZ, 2007, p. 113). As atividades propostas neste primeiro momento foram atividades comuns a todos os alunos, não precisando de muitas adaptações a não ser com relação à maneira de propor (tinha que falar mais do que o normal e fazer as demonstrações de gestos individualmente através do contato físico). Todos os alunos participaram ativamente das atividades. É lógico que em alguns momentos eu precisei reforçar ou dar mais atenção a um ou outro aluno para que ele pudesse assimilar e

acompanhar o ritmo da turma, mas para isso não foi necessário um esforço extraordinário. São coisas que acontecem normalmente em qualquer turma, pois já precisei dar um reforço especial a alunos que não apresentavam nenhum tipo de deficiência que não haviam entendido uma atividade ou conteúdo.

Seria omissivo de minha parte se não colocasse aqui que também há casos de crianças que possuem uma ou mais deficiências aliada à deficiência visual, o que requer um estudo mais aprofundado de como desenvolver e ampliar a musicalidade dessas crianças. É possível que o educador se veja diante de pessoas cegas aliado a: autismo, retardo mental, surdez, distúrbio emocional, etc. Recentemente adquiri um filme/documentário *Músicas do Coração* que trata da relação entre uma professora de piano do Conservatório de Música de Jerusalém e uma aluna cega com autismo. A professora relata que ao receber os alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais adota a seguinte postura:

Como professora, quando olho para uma criança eu vejo o seu potencial. Eu as vejo como seres humanos com um potencial a ser desenvolvido. Então, quando tenho um aluno com o que eles chamam de incapacidade eu olho para ele um pouco diferente. Eu digo: “Certo, eu vou trabalhar com você do jeito que você é. Não vou aplicar-lhe uma fórmula e fazê-lo do jeito que a sociedade o quer. Você está bem do jeito que é e eu vou aceitá-lo como você é, e vou lhe trazer felicidade, dividindo com você o que eu amo. Não vou ficar com pena de você. Vou transformá-lo.” É assim que me sinto (SCHRAMM apud TRANK e HIER, 2005).

3) A linguagem falada é um elemento muito importante no trabalho com pessoas cegas e com deficiência visual. É preciso, constantemente, dar instruções orais e claras do que é para fazer ou se está fazendo: “O professor e as crianças da sala deverão sempre identificar-se e também comentar, narrar as coisas que estão fazendo ou escrevendo na lousa e que a criança não percebe. Ao se dirigir à criança, deve-se chamá-la pelo nome, visando-se captar sua atenção” (HERRERO, 2000, p. 143). Tudo deve ser esclarecido e descrito aos alunos. E,

assim como Costa (2009, p. 22) também “cedo notei que seria preciso falar, falar e falar, além de tocar e cantar, brincar e jogar.” E logo eu que sempre fui muito calada.

4) Deve-se utilizar e explorar ao máximo outras vias para apreensão dos conteúdos musicais. E isto é importante também para as crianças sem deficiência. O sentido da visão muitas vezes acomoda pela rapidez das respostas que se obtém, e acaba fazendo com que os outros sentidos não se desenvolvam tanto quanto poderiam. E, como bem diz Adamek e Darrow (2008, p. 211), “desses indivíduos nós aprendemos que não há apenas uma maneira de experimentar o mundo visual – e quem pode dizer que uma maneira é melhor do que outra? Sons, cheiros e tato provavelmente não são totalmente apreciados pelos indivíduos que confiam em suas vistas.”²⁶

5) No que diz respeito à musicografia Braille, apesar das dificuldades existentes com relação a este sistema, vários autores indicam que é o melhor disponível até então, e é preciso que eles aprendam a musicografia para que se tornem independentes musicalmente. Dentre as principais dificuldades destacam-se: a) a escassez de professores que conheçam e saibam ensinar; b) sua leitura é bem mais lenta; c) há pouca bibliografia disponível; d) requer a utilização constante do recurso da memorização e e) alto custo dos equipamentos e dificuldade de acesso aos mesmos (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993; ADAMEK e DARROW, 2008; TOMÉ, 2003).

É importante também conhecer algumas ferramentas que auxiliam a pessoa com deficiência visual e aos professores na leitura e escrita musical:

* Reglete (régua dupla – a superior contendo várias linhas de celas Braille vazadas e a inferior com as celas em baixo relevo – e o papel é colocado entre as duas régua)

²⁶ *From these individuals we learn that there is not Just one way to experience the visual world – and who is to say that one way is better than another? Sounds, smells, and touch are probably not fully appreciated by individuals who rely on their sight.*

* Punção (objeto pontiagudo que permite furar os pontos específicos das celas marcadas pela reglete). Geralmente vem acompanhado por uma prancha de madeira para fixar e apoiar melhor o papel (que também deverá ter uma gramatura igual ou superior a 120g). O único cuidado que se deve ter é que a escrita deve ser feita em espelho, ou seja, os furos são feitos de um lado, mas o alto relevo fica no verso da folha e por isso mesmo, além da perfuração dos pontos serem feitos da direita para a esquerda, estes também deverão ser perfurados pensando ao contrário do símbolo desejado;

* Máquina Perkins - semelhante a uma máquina de datilografia cujo teclado é adaptado para a escrita Braille. São três teclas – para os dedos indicador, médio e anelar – para mão direita (correspondente aos pontos 1, 2 e 3 da cela), três teclas – também para os dedos indicador, médio e anelar – para a mão esquerda (correspondente aos pontos 4, 5 e 6) e um para o polegar que corresponde a tecla de espaço ou cela em branco. Com esta máquina a escrita já é feita na ordem correta (da esquerda para a direita) e não é preciso pensar na escrita em espelho;

* *Softwares* como o Braille Fácil (permite a digitação e importação de arquivos de textos e, ao mesmo tempo ser visualizado em Braille. Também permite a impressão em Braille e em tinta – foi muito utilizado para escrever música) e o Musibraille (permite a digitação e impressão de partituras diretamente em Braille e um dos diferenciais é o retorno sonoro da música enquanto ela é escrita).²⁷ O projeto Musibraille foi lançado em Brasília em Julho de 2009 e desde então vem sendo difundido em vários Estados do país auxiliando na

²⁷ O Braille Fácil é o sistema mais usado para impressão Braille no Brasil e foi desenvolvido por José Antonio dos Santos Borges (Antonio Borges) e Geraldo José Chagas Júnior. O Musibraille foi desenvolvido por Antonio Borges e Moacyr de Paula Rodrigues em parceria com a professora Dolores Tomé. Apesar de existirem outros softwares para escrita em Braille, fiz questão de citar apenas estes por dois motivos: 1º) pelo fato terem sido desenvolvidos aqui no Brasil pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ); e 2º) por serem totalmente gratuitos, bastando apenas acessar o site <http://intervox.nce.ufrj.br> baixá-los e instalá-los no computador desejado. Outro ponto positivo é o acesso aos criadores dos programas o que permite melhorias constantes nos mesmo através das sugestões fornecidas pelos usuários.

capacitação de professores e pessoas com deficiência visual sendo ministrado pelo próprio criador do software (Antonio Borges) e pela idealizadora do mesmo (Dolores Tomé). Vale destacar aqui a visão de futuro desta educadora musical, Dolores Tomé. Em seu livro *Introdução à Musicografia Braille* (2003, p. 32) ela coloca que “Os importantíssimos avanços experimentados pela informática nos últimos anos permitem supor que, a curto prazo, se conseguirá algum software capaz de processar a escrita musical Braille.”

Conheci este projeto e o software e vi que ele facilita muito o trabalho do educador musical. No entanto, uma das dificuldades que o educador vai encontrar não é com relação a este *software*, mas sim com a impressão dos trabalhos, pois nem todas as instituições têm impressora Braille disponível uma vez que o seu custo é altíssimo. Além disso, em alguns locais, não há centros de assistência que possam sanar essa dificuldade. O Musibraille resolveu uma parte do problema, já que o software é fácil de utilizar e de aprender, sem contar que é gratuito.

6) Para os alunos com visão parcial, deve ser aproveitado e estimulado ao máximo o resíduo visual existente através do fornecimento de impressos ampliados: “quanto mais a criança for estimulada a ver, por meio de materiais e recursos adequados, mais ela terá domínio do seu potencial de visão.” (ORRICO, CANEJO e FOGLI, 2007, p. 131)

Na Escola de Música da UFRN onde trabalho havia um aluno com baixa visão regularmente matriculado no Curso Técnico e todo o material usado por ele tinha que ser adaptado. Alguns professores adotaram o sistema de gravação das aulas em MP3, principalmente as aulas de história da música e apreciação musical. Para as aulas práticas de percepção e canto, os materiais eram feitos em tamanho maior para que ele pudesse participar das atividades. Alguns desses materiais adaptados eram fornecidos pelos próprios professores

e outros o próprio aluno buscava apoio no Centro Estadual de Educação Especial para ampliação das partituras.

Atualmente as pessoas com baixa visão também tem o acesso a diversos programas que ampliam a tela de computador (como o Lente-Pro – *software* nacional e gratuito, o Magic e o Zoom Text) o que lhes permite fazer pesquisas, bem como ler artigos e trabalhos permitindo ao professor o envio de textos para os alunos estudarem. Ainda há também os *softwares* chamados leitores de tela que servem tanto para as pessoas com baixa visão como para as com cegueira total (como o Dosvox e o Virtual Vision – ambos de tecnologia nacional, o Jaws e o Zoom Text que também pode ser utilizado como leitor de tela).

7) Com relação à acuidade auditiva e memória das pessoas com deficiência visual é preciso lembrar que eles não nascem já com “bom ouvido musical” ou “memória excepcional”. Assim como todas as crianças, é preciso estimular sempre através do treinamento e exercício constante para que possam desenvolvê-los. Se às vezes alguns deles apresentam boa memória e ouvido apurado é porque a necessidade e a prática forneceram meios para tais níveis:

As pessoas com deficiência visual têm o costume de memorizar com bastante facilidade, mas há muito mito em torno de uma memória e um ouvido musical extraordinários nessas pessoas. Muitas vezes, elas precisam decorar um endereço, um número de telefone, pois não têm sempre à mão a reglete para anotar. Isso tudo não vem senão por um exercício. A memória é um exercício diário. Procuo ter em mente que, ao invés de apenas admirar a capacidade de memorização dos meus alunos ao piano, devo estimular sua memória musical a cada nova aula, porque isso é uma questão vital para a pessoa que não enxerga, mais ainda do que um caso de boa memória ou talento musical, além de ser importante para o trabalho com música em qualquer nível. (COSTA, 2009, p. 56-57)

8) Pessoas diferentes, com deficiências e limitações sempre existiram e estiveram presentes nas escolas e continuarão a existir. Algumas deficiências e limitações são visíveis e

outras imperceptíveis num primeiro momento. Na proposta de inclusão educacional essas diferenças precisam ser observadas, mas não destacadas. (PROFETA, 2007)

Dona Ilucy, uma amiga pedagoga que mora em Imperatriz (Maranhão) veio recentemente a Natal e ficou hospedada em minha casa. Ao olhar para uma pilha livros sobre inclusão educacional, perguntou-me quem os estava lendo. Quando respondi que era eu que estava estudando sobre o assunto, ela falou que em sua escola já haviam começado a trabalhar com crianças com necessidades especiais. Em seu caso particular, o aluno que ela estava atendendo tinha o diagnóstico de paralisia cerebral. E resumiu sua experiência dizendo: “Não é tão difícil quanto parecia ser.”

Então, concordo inteiramente com Beineke (2003) quando argumenta que

A gente olha mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades.

Afinal, é preciso deixar um pouco o medo de lado e buscar meios de concretizar este novo modelo de educação que se apresenta. Não por modismo ou por causa da legislação, mas porque é um direito de todos e se torna urgente e necessário porque é possível e benéfico para todos, não só para pessoas com necessidades especiais. É preciso quebrar e retirar as “cascas” dos olhos e do coração que impedem de ver, olhar, enxergar e compreender melhor o outro e tudo o que ele é capaz de fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O processo de tocar em conjunto ensina tanto quanto a vida em si. A música ensina a escutar um ao outro, a ajudar um ao outro. É impossível só fazer isso com a música e não pensar sobre o assunto em sua vida normal.”

(LENA NEMIROVSKI-WASKIND, diretora do Conservatório de Música de Jerusalém)

Durante a trajetória desta pesquisa, me questionei muito sobre o que significava estar preparada para a educação especial e inclusiva. Há uma tendência de se achar que é preciso ter uma formação específica na área da educação especial. O que percebi, no entanto, é que todo educador musical é capaz de desenvolver um bom trabalho também com alunos com necessidades educacionais especiais. Acredito que quando o educador adota a postura de eterno aprendiz no lugar de detentor único e exclusivo do saber em sala ele se torna capaz de enfrentar os desafios que surgirem.

Estudos mostraram que a pedagogia que se busca atualmente é uma pedagogia centrada na valorização da diversidade, da qualidade de ensino. Aliás, a busca pela qualidade no ensino não é fato recente. A história revela as constantes mudanças propostas por educadores e pesquisadores sempre na intenção de melhorar a educação e, ao mesmo tempo, promover mudanças também na organização social para que ela se torne cada vez mais justa.

No entanto, a mudança nem sempre acontece de forma natural, espontânea e harmonicamente. É um processo que tanto pode ser excitante, como também, doloroso. Requer tempo para rever toda a bagagem que se tem, descartando algumas e restaurando outras.

O reconhecimento de que todas as pessoas possuem limitações, não apenas as pessoas com deficiência, ajuda a compreender a necessidade de se respeitar a individualidade

de cada aluno. Todos os alunos devem ser considerados como sendo especiais, pessoas especiais. E o mais importante é não deixar que a limitação do indivíduo se torne o foco, mas as suas potencialidades.

Na educação inclusiva, o aluno deve ser absorvido pela escola de forma que lhe sejam dadas as condições de participar das atividades e de construir conhecimentos, como membro ativo e não como mero espectador.

Apesar de defender a educação inclusiva, a decisão de dar início ao trabalho com pessoas com deficiência visual em uma instituição especializada baseou-se no fato de que eu queria penetrar nesse universo e trabalhar com crianças com vários níveis de deficiência visual. Esse trabalho foi de fundamental importância para reafirmar minha convicção de que é possível.

É necessário não só seguir uma determinação da legislação, mas acreditar que a educação inclusiva é possível e que ela é necessária para todas as pessoas é um importante passo para se quebrar uma das principais barreiras que é a atitudinal. Ao adotar uma nova postura e novo olhar para o educando, possibilitará enxergar e entender o outro como sujeito, como um ser que pensa, que sente, se expressa, ama, sofre e tem capacidade de aprender e de desenvolver suas potencialidades como qualquer pessoa.

Com este estudo pude perceber que o bloqueio que alguns educadores têm apresentado em relação à educação inclusiva é um misto de medo do outro e medo de si mesmo: da própria limitação espelhada na do indivíduo com deficiência. Pude perceber também que as necessidades profissionais especiais do educador passam justamente pela desmistificação de certos preconceitos e estereótipos em primeiro lugar, seguido de baixa autoestima que o impede de criar novas possibilidades para que o outro possa se desenvolver e construir conhecimentos.

Às vezes corre-se o risco de pensar que os atos desumanos para com as pessoas com deficiência fazem parte de um passado distante. É possível encontrar muitos casos de atitudes preconceituosas para com pessoas que diferem da norma ainda nos dias de hoje. Há aqueles que ainda maltratam as pessoas com deficiência ou diferentes. Há outros que sentem pena dos mesmos e tomam atitudes assistencialistas e superprotetoras. Há ainda os que acreditam que eles merecem ser educados, mas em instituições especializadas e à parte e alguns poucos defendem a idéia da inclusão. E, apesar das leis e diretrizes gerais da educação especial e inclusiva no Brasil, tenho observado que há uma mistura de opiniões acerca da inclusão educacional.

Alguns educadores têm se sensibilizado, mas acredito ser ainda incipiente tendo em vista o grande número de pessoas que ainda lhes são negadas acesso e oportunidades de aprender e mostrar que são capazes. Os indivíduos estigmatizados ainda sofrem com a indiferença, com os preconceitos e estereótipos, com as atitudes repressoras ou superprotetoras, com a falta de incentivo e apoio (tanto familiar como da sociedade em geral).

Posso afirmar que só é possível compreender o outro através do convívio. A pessoa com deficiência visual ou cega é tão capaz quanto qualquer outra. Ela apenas tem uma limitação que a impede de “enxergar com os olhos”, mas possui outras formas de “ver”, viver, conviver e aprender. Aliás, este é um dos problemas que todas as pessoas com deficiência têm enfrentado durante anos: as pessoas querem ver e entendê-la a partir do olhar de quem enxerga, de quem não possui tal limitação. E também quando se supervaloriza a deficiência ao invés das potencialidades, quando se concentra mais naquilo que ela não pode fazer do que naquilo que pode. Um bom exemplo disso é o que disse uma mãe em um depoimento na Revista Seleções (junho/2007, p. 101): “Quando paramos de tentar ‘consertar’ nosso filho autista, passamos a ver o mundo como ele o via.” E às vezes é essa a postura que se adota em

muitos sistemas educacionais. O educador ao se concentrar em tentar “consertar” o aluno sem prestar atenção à sua forma particular de ver, entender e apreender o mundo ao seu redor acaba limitando-o mais do que a própria deficiência.

Lembro-me que, certa vez, em uma das aulas de matemática do colégio o professor pegou o giz e desenhou um ponto do no quadro. Continuou explicando que aquele ponto, sozinho, não queria dizer nada. Ele passaria a ter sentido a partir do momento em que fosse dada uma direção para ele, e demonstrou as infinitas possibilidades de direção que o mesmo poderia seguir (à direita, à esquerda, em diagonal e em vários ângulos, acima, abaixo, etc.). Olhando a educação musical um pouco sobre este prisma, pode-se pensar em pesquisar os vários caminhos possíveis para educação musical dos alunos (os pontos de partida). Muitas vezes, se busca encaixar os alunos em uma só direção, um só caminho e um único resultado final fazendo com que aqueles que não se adequam a este modelo sejam excluídos ou se excluam do processo.

Quem deve aprender música? Quem pode aprender música? Estas são questões que precisam ser feitas constantemente para que não se caia na tentação de frustrar desejos de pessoas (consideradas sem “talento” para a música) usufruírem dela, de crescerem tanto musicalmente como pessoas.

A educação inclusiva propõe uma nova maneira de se pensar a educação e põe em “xeque” muitas das contradições existentes na sociedade atual. Conforme tratado no primeiro capítulo sobre alguns aspectos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva, percebe-se que muitos estereótipos e preconceitos ainda continuam enraizados. E a concretização do modelo de inclusão educacional dependerá da superação dessas idéias, dos preconceitos e estereótipos incutidos no imaginário de grande parte da sociedade. Muito embora se perceba um avanço, ainda não há um consenso por parte da sociedade em relação à

importância desse movimento para o desenvolvimento geral das pessoas (com ou sem necessidades especiais). Há muitas desconfianças quanto às reais capacidades das pessoas com deficiência. O olhar apenas para si e para os seus próprios interesses impedem de ver a beleza existente em cada pessoa e de criar meios para que todos possam crescer conjuntamente. Como bem colocam Trank e Hier (2005), “Se olharmos profundamente para outra pessoa nós veremos outra pessoa. Quando olhamos só as manchetes, vemos apenas generalidades. Todos nós precisamos olhar para as pessoas.”

Portanto, é preciso uma mudança de atitude em relação à pessoa com necessidade especial, pois quando se dá muita ênfase na deficiência e nas limitações de cada um, acaba-se perdendo o foco de onde se quer chegar e o que realmente os alunos podem alcançar. Para tanto, o educador musical deverá mobilizar sua criatividade pedagógica para que todos os alunos possam crescer e se desenvolver em todos os níveis (físico, cognitivo, emocional e afetivo) e não apenas no cognitivo.

Tenho consciência de que esse não é um processo fácil e fluente. A mudança de atitude requer constante reflexão sobre nossos próprios preconceitos diante da pessoa diferente. Aliado a isso, a escassez de material que forneça subsídios sobre educação musical e alunos com necessidades especiais contribui para que o educador sinta medo e insegurança.

Assim me pergunto, eu, como educadora, estou preparada? Não sei. Não posso dizer se vou ter sucesso nessa nova caminhada que abracei. O importante é que acredito firmemente que é possível a construção de uma sociedade inclusiva através da educação e, mais especificamente, da educação musical. E, como bem colocam Trank e Hier (2005), “A beleza da música pode unir pessoas, despertar suas naturezas positivas e ajudá-los a ver uns aos outros como seres humanos. Isso é certamente maravilhoso!”

Reverendo minha trajetória, posso afirmar que eu ainda estou aprendendo a ser professora. Amadureci bastante com este trabalho, não só pelas leituras que fiz, mas também pelas reflexões sobre os meus percursos de formação e pelo conhecimento que adquiri em contato direto com o outro, com aquele que possui formas diferentes de perceber e conhecer o mundo além do olhar. Nesse sentido, a experiência vivenciada no IERC/RN foi de extrema importância não apenas no nível profissional como também no pessoal.

A experiência do encontro e da relação com o outro; a autodescoberta através do outro como espelho; o trabalho de exploração e aprendizagem musical junto às crianças do IERC/RN; tudo isso me permitiu um melhor amadurecimento e também segurança como educadora.

Posso afirmar que aprendi mais do que ensinei nesse processo. Isso comprova o que muitos estudos sobre a inclusão indicam a respeito de que este novo modelo beneficia a todos os envolvidos e não apenas as crianças com necessidades especiais.

Em um dos encontros sobre educação inclusiva que participei promovido pela universidade em que trabalho, uma das palestrantes contou como foi sua primeira experiência com uma turma de alunos com deficiência visual. A surpresa inicial ao ser apresentada à turma fez com que ela reagisse de forma a tentar sair da sala, justificando que não havia sido preparada, que não sabia ler Braille. E, o professor a impediu ao questionar e fazê-la refletir que ela era uma educadora, e deixou-as sozinha perante sua turma. Ela disse que percebeu uma onda de cochichos, e alguns alunos, rindo, comentavam entre si: “ela não sabe Braille”. Então, ela se virou para os alunos e dirigiu-lhes suas primeiras palavras: “É verdade, eu não sei ler Braille, mas vocês me ensinam?” E com esta atitude de humildade diante dos alunos fez com que os mesmos se sensibilizassem também e foi assim que ela conseguiu desenvolver uma relação mais próxima com os mesmos: aprendendo e ensinando.

Segundo Freire e Shor (2008, p. 48) “O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. [...] A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”. É importante ter sempre em mente que quando se exerce o ensino o professor não está fazendo alguma coisa *aos* alunos, mas *com* os alunos. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 61).

Outro tema desenvolvido neste trabalho foi a necessidade de se evitar o isolamento social e promover a elevação da autoestima e autoconceito das pessoas com necessidades especiais. Trabalho que não pode ser resolvido apenas através de legislação. Para Batista e Laplane (2007, p. 87),

Embora a legislação garanta às crianças com deficiência os recursos necessários para a sua inserção na rede de ensino regular e o atendimento educacional preferencial em classe comum, com os apoios extraclasse que forem necessários, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais ainda não está consolidada em muitas escolas e os alunos enfrentam problemas que os impedem de alcançar uma escolaridade bem-sucedida e cujos reflexos se manifestam não apenas no desempenho acadêmico e escolar, mas também na autoestima, na percepção de si e nas relações sociais de uma maneira geral. (BATISTA e LAPLANE, 2007, p. 87)

A necessidade de atitudes de colaboração em todos os níveis (professor/aluno; aluno/aluno, professor/professor, professor/especialistas, professor/pais de alunos com e sem necessidades educativas especiais) tem sido bastante incentivada como meio para que a inclusão possa acontecer de fato e de direito. Mas, a meu ver, quando se fala em colaboração, geralmente se tem em mente que alguém vai colaborar mais do que outro, ou seja, um é o que dá o outro é o que recebe. Mesmo que se diga que a colaboração deve vir dos dois lados, a idéia que vai estar subentendida ainda é a de um ser superior, mais inteligente, mais capaz, melhor do que outro. Há que se ter o cuidado de não confundir a colaboração também com uma espécie de assistencialismo. A inclusão educacional é uma proposta que só tem sentido se houver partilha de conhecimentos e experiências entre todos os envolvidos. É uma estrada

de mão dupla. Para tanto, é preciso estabelecer uma relação de reciprocidade e cumplicidade, pois ela não me torna nem melhor nem pior do que ninguém, mas igual. Igualdade no sentido de que todos são importantes e tem grandes contribuições a dar. Não são apenas as pessoas com necessidades especiais que precisam de nós, educadores, de nosso apoio. Nós também precisamos deles e juntos poderemos construir uma sociedade melhor para todos que é, na realidade, o que vai de encontro ao que todos querem. E quando a sociedade sentir e perceber isso, aí sim é que teremos uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Todo processo de mudança provoca questionamentos e angústias, principalmente quando não é possível vislumbrar os resultados antecipadamente. A rotina, por outro lado, é cômoda, mas acomoda. Não provoca dúvida, questionamentos ou inquietações. É importante ter em mente que é natural sentir medo do novo e das mudanças necessárias para a sua concretização. Mas, ao mesmo tempo, reconhecer que esses momentos de dúvidas, de insatisfação e inquietações permitem maiores reflexões, criação de hipóteses e, conseqüentemente, resultam em aprendizagem, conhecimento, crescimento e amadurecimento. É certo que existem algumas “pedras” nas estradas e caminhos para a inclusão social e educacional que poderão provocar algumas quedas ou tropeços. No entanto, é possível comparar esse processo com o aprender a andar de bicicleta: ninguém aprende a pedalar sem levar algumas pequenas quedas. Posso escolher não cair e não aprender, ou não aprender a andar de bicicleta por causa do medo das prováveis quedas. Mas também posso escolher tentar, mesmo com as dificuldades, pois a sensação de liberdade, de conquista e de superação é indescritível e se dá no próprio caminhar (pedalar).

REFERÊNCIAS

- ABELES, Hoffer Klotman. *Foundations of music education*. New York: Prentice Hall, 1989.
- ADAMEK, Mary S.; DARROW, Alice-Ann. *Music in special education*. USA: The American Music Therapy Association, 2008.
- ALBUQUERQUE, Carlos M. S.; OLIVEIRA, Cristina P. F.. Características psicológicas associadas à saúde: a importância do autoconceito. *Millenium - Revista do ISPV*, Viseu (Portugal), n. 26, Jul. 2002. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium26/26_22.htm> Acesso em: 28 nov. 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARTEN, Alessandro; ZANK, Sérgio; LOURO, Viviane. *Arte & inclusão educacional*. São Paulo: Ed. Didática Brasil, 2007.
- ASSIS, Simone Gonçalves; AVANCI, Joviana Quintes. *Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2004.
- BATISTA, Cecília Guarnieri; LAPLANE, Adriana Lia F. Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1. ed. São Paulo: Vector, 2007. p. 85-111.
- BEINEKE, Viviane. A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. *Revista Educação da UFSM*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a5.htm>> Acesso em: 30/04/2008.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BIRKENSHAW-FLEMING, Lois. *Music for all: teaching music to people with special needs*. Toronto (Canada): Gordon V. Thompson, 1993.

BLUHM, Donna L. *Teaching the retarded visually handicapped: indeed they are children*. USA: W. B. Saunders Company, 1969.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 18 jun. 2008.

_____. *Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/lei7853.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro/2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 22 abril, 2008.

_____. Lei nº. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso em: 15 nov. 2008.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em: 27 set. 2010.

- BRITO, Nazineide. Educação inclusiva e o (des)preparo do professor: breves considerações. In: Markus Figueira da Silva (Org.). *Educação inclusiva: uma visão diferente*. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2004. p. 41-45.
- BROOK-SCHULTZ, Angelita Vander. Desenvolvimento musical infantil. In: IX ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE E II FÓRUM NORTE-RIOGRANDENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 2010, Natal. *Anais...* Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/viewfile/91/5>> Acesso em: 20 dez. 2010.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.
- CARNEIRO, Eliana. *Pequeno manual de corpos e danças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- CORRÊA, Maria Aparecida Santos. Morte simbólica, não ser em vida: construindo o conceito. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. *Anais...* Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2020.doc>> Acesso em: 26 jun. 2010.
- CORRER, Rinaldo. *Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- COSTA, Gisele Marino. *Um olhar musical: minhas impressões sobre o ensino de música para deficientes visuais*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2009.
- DINIZ, Aires Antunes. *O ensino dos anormaes: preocupações em Coimbra e Portugal no início do século XX*. *Revista Educar*, Curitiba, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2162/1814>> Acesso em: 20 jun. 2008.

- DUEK, Viviane Preichardt; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação dos professores. *Revista Educação*, v. 31, n. 01, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/r3.htm>> Acesso em: 12 dez. 2008.
- FANELLI, Juliana R. S. *Um estudo sobre o autoconceito e a escrita de alunos com deficiência visual*. 2003. Tese (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000313651>> Acesso em: 02 nov. 2008.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér, (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-27.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura: na Idade clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GAINZA, Violeta H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
- GASPARETTO, Maria Elisabete R. F.; NOBRE, Maria Inês R. de S. Avaliação do funcionamento da visão residual: educação e reabilitação. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1. ed. São Paulo: Vector, 2007. p. 39-59.
- GIBRAN, Gibran Khalil. *O profeta*. Tradução de Mansour Challita. Rio de Janeiro: ACIGI, 1980.
- GIL, Marta. *Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver*. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/martagil.php>> Acesso em: 31 ago. 2010.
- GLAT, Rosana e BLANCO, Leila Macedo Barela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

- GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. *Políticas públicas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 69-91.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de M. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOLDSTAJN, Miriam H. *Investigação Sobre Aspectos da Auto-Estima no Adolescente Deficiente Auditivo: Um Estudo de Caso*. Disponível em: <<http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br/files/active/0/Pesquisa%20Miriam%20Halpern%20Goldstajn.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2008.
- GONZÁLEZ, Maria del Pilar; DÍAZ, Juana Morales. Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais. In: GONZÁLEZ, Eugenio (Coord.). *Necessidades educacionais específicas*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 100-118.
- HALLIDAY, Carol. *Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança visualmente incapacitada do nascimento à idade escolar*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1975.
- HERRERO, M. Jesús Presentación. *Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas: caderno de atividades*. Tradução de Maria Helena Maurão Alves Oliveira e Marisa Bueno Mendes Gargantini. Bauru (SP): EDUSC, 2000.
- ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 83-90, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/masters/revista7/revista7_artigo9.pdf> Acesso em: 20 dez. 2010.
- JABERT, Alexander. *Da Nau dos Loucos ao trem de doído: as formas de administração da loucura na Primeira República – o caso do estado do Espírito Santo*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://teses.icict.fiocruz.br/pdf/jabertam.pdf> Acesso em: 28 out. 2010.

- JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).
- JOLY, Ilza Zanker Leme. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v. 28, n. 02, 2003. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a7.htm> Acesso em: 27 jun. 2010.
- KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.
- KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. Tradução Marília Zanella Sanvincente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).
- LOURO, V. dos S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. de. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.
- LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia C.; SANTANA, Isnaia V. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. 4ª ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér, (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-41.

- MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 15-30.
- _____. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 129-146.
- MARINHO, Rossana R. *Estudo do autoconceito em crianças de 7 a 9 anos com e sem dificuldades de aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp86.htm>> Acesso em: 06 dez. 2008.
- MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p. 335-534, 2008. p. 463-478.
- MASINI, Elcie F. Salzano. (Org.). As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1. ed. São Paulo: Vector, 2007. p. 19-35.
- MONBOURQUETTE, Jean. *Da auto-estima à individuação: psicologia e espiritualidade*. Tradução de Benôni Lemos. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2008.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António et al. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 2007. p. 13-30.
- OCHAÍTA, Experanza; ESPINOSA, Aria Ángeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 151-170.
- OÑATE, Maria del Pilar. O autoconceito: conceito, evolução e estratégias. In: GONZÁLEZ, Eugenio (Coord.). *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 200-219.

- ORRICO, Helio; CARNEJO; Elizabeth; e FOGLI, Bianca. Uma Reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 116-136.
- PACHECO, José et al. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PALACIOS, Julián. A educação especial na Espanha desde seu início até a Lei Geral de Educação. In: GONZÁLEZ, Eugenio (Coord.). *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 47-63.
- PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 303-349.
- PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PETER, Ricardo. *Respeita os teus limites: fundamentos filosóficos da terapia da imperfeição*. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999.
- PORTO, Eline. *A corporeidade do cego: novos olhares*. Piracicaba (SP): Editora UNIMEP/Memnon, 2005.
- PRADO, Ana Maria C. C. e MAROSTEGA, Vera Lúcia. *A Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em Âmbito Social e Escolar*. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/ainclusaodoportador.htm>> Acesso em: 02 ago. 2010.

- PROFETA, Mary da Silva. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1. ed. São Paulo: Vector, 2007. p. 209-236.
- REILY, Lúcia. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- _____, Lúcia. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 221-238.
- RIBAS, João Baptista Cintra. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. e BAUMEL, Roseli C. R. de C. (Orgs.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13-26.
- RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline M. Leal; JABLONSKI, Bernardo. *Psicologia social*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SANTOMAURO, Beatriz. Violência virtual. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano 25, n. 233, p. 66-73, Jun./Jul., 2010.
- SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVA, Levi L. Fernandes da. Música na infância. *Revista Mensual de Publicación en Internet FILOMUSICA*, n. 78, 11., 2006. Disponível em: <<http://www.filomusica.com/filo78/infancia.html>> Acesso em: 20 dez. 2010.

- SIMÃO, Rute I. P. *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho acadêmico, motivação, auto-conceito, e auto-estima dos alunos*. 2005. Monografia (Licenciatura em Psicologia) – Lisboa, Portugal, 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigostextosTL0039.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2008.
- STACEY, Patrícia. *Procurando meu filho*. *Revista Seleções*, Rio de Janeiro, n. 745, p. 84-90, 2004.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William et al. A inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas com deficiências. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 407-413.
- SOUZA, Joana B. A cegueira como uma visão diferente. In: SILVA, Markus F. da. (Org.) *Educação inclusiva: uma visão diferente*. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2004. p. 71-78.
- TIBALLI, Elianda F. Arantes. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.
- TOMÉ, Dolores. *Introdução à musicografia Braille*. São Paulo: Global, 2003.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salacanca.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2010.
- UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS. *Novo manual internacional de musicografia Braille*. Coordenação geral Maria Glória Batista da Mota; elaboração União Mundial de Cegos, Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- VASH, Carolyn L.; CREWE, Nancy M. *Psychology of disability*. 2. ed. New York: Springer Publishing Company, 2004.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. *Fundamentos de defectologia*. Obras escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DVD

ANTUNES, Celso. *Auto-estima na educação*. Entrevistador: Paulo de Camargo. Produtora: Nitta's Vídeo Produtora, [2007]. 1 DVD.

TRANK, Richard; HIER, Rabbi Marvin. *Músicas do coração*. Coleção Holocausto e os crimes da Segunda Guerra. Vol. 6. Direção de: Richard Trank. Produzido por: Richard Trank & Rabbi Marvin Hier. Focus Films, 2005. 1 DVD.

ANEXOS

ANEXO A: PARTITURA DA MÚSICA “SEMENTES DO AMANHÃ”
(Gonzaguinha)

Sementes do amanhã

Gonzaguinha

Dmaj7 F#m7 Em7 A7sus4

On-tem um me-ni - no que brin-ca - va me fa - lou que

Dmaj7 F#m7 Em7 A7sus4

ho - je é se - men - te doa-ma - nhã.

Dmaj7 F#m7 Em7

Pa - ra não ter me - do quees te tem - po vai pas - sar

Dmaj7 F#m7 Am7 D7

Não se de - ses - pe - re não nem pa - re de so - nhar.

G(add9) A/G F#m7 Bm7

Nun - ca se en - tre - gue, nas - ça sem - pre com a ma - nhãs

Em⁷ Cmaj⁷ A⁷sus⁴ D⁷

ANEXO B: PARTITURA DA MÚSICA “DESPEDIDA” (Lourdinha Lima)

Despedida

Lourdinha Lima

O tem - po pas - sou tão de - pres - sa que eu em senti pas -

sar ea au - la que foi tão bo - a a - go - ra vai ter - mi -

nar. Ea au - la que foi tão bo - a a - go - ra vai ter - mi -

nar. Di - go tchau pra vo - cê Tchou, Tchou. Também di - go pra vo - cê

Tchau, Tchou. Medes - pe - ço de to - dos com bei - ji nhos Vou pra

ca - sa com von - ta - de de fi - car, vou pra ca - sa com von - ta - de de fi

- car. O car. Vou pra ca - sa com von -

ta - de de fi - car.