

AMUSIA E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO ENSINO DE MÚSICA

Frederico Neves de Aguiar (aluno especial)

fredpianista@hotmail.com

Mestrando em Musicologia – Epistemologia e Ensino de Música (UFRJ)

Cristine Branco(aluno especial)

cristine.branco@gmail.com

Mestranda em Musicologia – Epistemologia e Ensino de Música (UFRJ)

Resumo

Este artigo tem por objetivo identificar a amusia, enquanto deficiência que carece de ações profissionais e pedagógicas específicas, e refletir a respeito de sua situação no ensino de música propondo inclusão. A pesquisa é de natureza bibliográfica, baseada na revisão de textos que descrevem algumas disfunções neurológicas no campo da percepção e execução especificamente musicais e, que abordam a questão da inclusão no ensino de maneira geral. A diversidade com que amusia pode apresentar-se demonstra a necessidade de que os profissionais da área musical estejam aptos a identificar esta deficiência, de modo que sejam capazes de estabelecer ações profissionais específicas e interdisciplinares para os diversos casos apresentados.

Palavras-chave: Amusia; Deficiência; Inclusão; Educação musical especial

Abstract

This article aims to identify the amus, while disability that requires specific actions and teaching professionals, and reflect the situation in respect of its proposed inclusion of music education. This is a literature search, based on the review of texts that describe some neurological disorders in the field of perception and specifically musical performance, and which address the question of inclusion in general education. The diversity that can present amus demonstrates the need for professionals in the area musical are able to identify this deficiency in order to be able to establish professional actions for specific and interdisciplinary the cases presented.

Key-words: Amus; Deficiency; Inclusion; Special music education

Introdução

Este artigo busca estimular a reflexão acerca das deficiências e da dificuldade que o ser humano tem de lidar com elas, quando os preconceitos, ainda que velados, permeiam o dia-a-dia do deficiente. Alguns currículos de instituições de ensino brasileiras, que formam educadores musicais, são carentes de informações consistentes sobre as deficiências que afetam a percepção musical. Assim, formam profissionais despreparados que, por falta de conhecimento, podem chegar a discriminar alguns alunos, ou julgarem-se educadores incapazes.

Considerando que música é fundamental em diversas manifestações culturais do ser humano, e que as inclinações musicais aparecem desde a primeira infância, podemos nos surpreender com indivíduos que "não gostam" de música ou não conseguem perceber e executar determinados instrumentos, os *amúsicos*. A percepção musical utiliza várias áreas do cérebro, que podem ficar comprometidas em casos de lesão ou má formação congênita. A *amusia* é uma dessas deficiências que comprometem a musicalidade do ser humano, contudo, alguns de seus diversos tipos, podem passar-se despercebidos caso não comprometam outras áreas da cognição. Considerando os preconceitos que envolvem os portadores de necessidades especiais, levantamos algumas questões pertinentes ao conhecimento dos educadores, à questão da inclusão no ensino. A cerca da capacitação do professor de música diante do aluno *amúsico*, convocamos que busque conhecimento acerca dessas deficiências e, ainda, aprofundamento nessa área que é carente de metodologias que privilegiem o processo ensino-aprendizagem nesses casos. Entendemos que a eficácia terapêutica da musicoterapia poderia ser uma grande aliada no trabalho da educação musical especial com *amúsicos*.

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica, baseada na revisão de autores que se detiveram na observação de casos que identificaram alteração nas percepções musicais, bem como, dos que descreveram algumas das disfunções neurológicas na percepção e execução musicais, para que o leitor esteja ciente de algumas especificidades.

Diante das deficiências

Ao longo da existência humana houve dificuldades ao lidar com as exceções aos padrões ditos normais, onde se encontram os deficientes, geralmente marginalizados ou mesmo excluídos. Nos últimos anos, visando resgatar o respeito e a dignidade, vem se levantado discussões acerca da inclusão dos indivíduos com necessidades especiais em diversas áreas, dentre elas, a educação. A Psicologia Social vem contribuindo para o redimensionamento da compreensão da deficiência para além da constatação das incapacidades - intelectuais, motores, sensoriais e comportamentais - que geram prejuízos ao indivíduo, passando a considerar sua relação com a sociedade, e o comportamento daquele grupo social diante das deficiências. Conforme os autores Mazzotta e Omote:

é em relação ao meio onde vive a pessoa, à sua situação individual e à atitude da sociedade, que uma condição é ou não considerada uma **deficiência**, uma vez que os problemas que assim a caracterizam decorrem das respostas da pessoa às exigências do meio. (MAZZOTTA apud SAETA, p. 52)¹⁶¹

Uma teoria da deficiência não deve apenas explicar como as deficiências operam e como as pessoas deficientes funcionam, mas, ao mesmo tempo, deve ser capaz de explicar como as pessoas em geral lidam com as diferenças, especialmente aquelas às quais o grupo social atribui algum significado de desvantagem e descrédito social. (OMOTE apud SAETA, p. 52)

Na sociedade em que vivemos as deficiências ainda pressupõem falta de condições e habilidades potenciais por parte dos indivíduos que as tem. Tais sujeitos, geralmente, convivem socialmente com atitudes antagônicas de exclusão ou superproteção. Segundo Sinason¹⁶², essas posturas são prejudiciais porque interferem na compreensão dos verdadeiros limites e bloqueiam o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades potenciais.

¹⁶¹ SAETA, Beatriz Regina Pereira. *O Contexto Social e a Deficiência*. Revista Mackenzie. Psicologia: Teoria e Prática, 1999, Vol. 1(1), p. 51-55. Disponível em www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_1/artigo7.PDF. Acesso: 13/07/2009.

¹⁶² SINASON, Valerie. *Compreendendo seu filho deficiente*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

Na educação musical, os preconceitos frente às pessoas deficientes não são menores. A ênfase na performance instrumental fundamenta o ensino musical brasileiro, privilegiando o desempenho técnico, permanecendo a concepção - ainda que implícita - de que a música é destinada aos talentosos. Em contrapartida, Gainza compreende que:

A educação musical constitui uma contribuição significativa e sistemática ao processo integral do desenvolvimento humano. Uma das principais tarefas consiste em estudar para chegar a influenciar positivamente a conduta do homem em relação ao som e à música, não apenas ao longo de todo o processo vital, mas também diante da enorme diversidade de circunstâncias humanas.¹⁶³

A educação musical carece de profissionais especializados e capacitados para atender a diversidade, sendo necessário que estejam em constante investigação acerca das alternativas metodológicas que contemplem as pessoas com deficiências, em suas especificidades.

Louro parte do pressuposto que deficiência é uma condição, não um estado de saúde que se agrava, ou não, com uma prática educativa, seja ela qual for. Logo:

Não é necessário, portanto, reservar o ensino da música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim, estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população.¹⁶⁴

¹⁶³ GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3a. edição. São Paulo: Summus Editorial, 1988, p. 87.

¹⁶⁴ LOURO, Viviane dos Santos (Org.); ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira. *Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. do autor, 2006, p. 30.

E, caracteriza as deficiências sob duas grandes formas: física (visual, auditiva, motora e sensitiva) e mental (quadros psiquiátricos com bases biológicas bem estabelecidas e os transtornos psicológicos determinados por desequilíbrio entre fatores biológicos e ambientais). Dentre as *alterações psíquicas* situam-se a da percepção, e nas alterações da percepção, as agnosias e as alterações da síntese perceptiva, como ilusões e aberrações. Sacks¹⁶⁵ exemplifica que algumas pessoas com *agnosia visual* são capazes de desenhar ou pintar uma cena que será reconhecida por outras pessoas, mas não por eles próprios. O autor compara tal deficiência com a audição e com as especiais complexidades da música, relatando diversos casos de *amusia*. Embora existam várias disfunções nas percepções musicais, enfocaremos no presente artigo as *amusias*, considerando sua pouca divulgação diante da importância do seu conhecimento para a educação musical.

¹⁶⁵ SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais*. São Paulo, Companhia das letras, 2007.

Amusia

Conceituada por Sacks¹⁶⁶ como incapacidade para se compreender ou executar aspectos musicais, pode ser congênita ou adquirida em decorrência de traumatismo ou derrames cerebrais. Henson¹⁶⁷ e também Botez¹⁶⁸ classificam os vários tipos de *amusias* em dois grupos: a "*amusia receptiva*" (incapacidade de diferenciar os elementos musicais, geralmente acompanhadas por desprazer por músicas) e "*amusia expressiva*" (incapacidade de execução de diversas práticas musicais). Os tipos mais comuns são: *amusia vocal* (incapacidade de entoar notas musicais: canto, murmúrio ou assobio), *apraxia instrumental* (incapacidade de executar instrumento musical), *agrafia musical* (incapacidade de escrever notação musical), *alexia musical* (incapacidade de leitura de notação musical), *amnésia musical* (perda da memória resultando em incapacidade de reconhecimento de trechos musicais conhecidos), *desordens do senso rítmico*, etc. Os sintomas envolvidos (agrafia, apraxia, amnésia etc.) demonstram que a música é gerada num conjunto de atividades e processos cognitivos, independentes de práticas musicais específicas, também presentes em outras atividades humanas como, por exemplo, a linguagem.

Semelhantemente, Marin e Perry¹⁶⁹ definem *amusia* como desordens clínicas no campo da percepção, da leitura, escrita e performance musical, possivelmente constatada por meio de imagens cerebrais. Pederiva e Tristão¹⁷⁰ identificaram, na literatura médica do início do século XX, relatos de vários casos onde indivíduos, após lesão em algum hemisfério cerebral, haviam perdido vários aspectos de suas habilidades musicais. Contudo, houve *amúsicos* que não apresentaram alterações nos padrões da fala, apesar da profunda deficiência na percepção musical. Esses dados indicam que a *afasia* (perda da função verbal) não está, necessariamente, acompanhada de *amusia* ou vice-versa.

¹⁶⁶ *ibid* (p. 105)

¹⁶⁷ HENSON R.A. *Amusia*. In FREDERIKS J.A.M. (org.); **Handbook of Clinical Neurology**. Vol 46 – **Neurobehavioral Disorders**; Amsterdam: Elsevier, 1985, pp 483-491.

¹⁶⁸ BOTEZ M. I. (org.). *Neuropsychologie et neurologie du comportement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1987.

¹⁶⁹ MARIN e PERRY apud PEDERIVA e TRISTÃO. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TRISTÃO, Rosana Maria. *Música e cognição*. **Ciências & Cognição 2006, Vol 09**. Escola de Música-Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Medicina. Departamento da Criança e do adolescente. Brasília, DF. Disponível em <www.cienciasecognicao.org/artigos/v09/m346117.htm>. Acesso em 17 Julho. 2009.

¹⁷⁰ *ibid*.

Alguns exemplos de casos¹⁷¹: *Maurice Ravel* (1835-1937), após doença degenerativa progressiva, apresentou dificuldades na transposição musical, isto é, na passagem da modalidade auditiva para a visual e/ou motora, mesmo preservadas a percepção e as idéias sonoras, ficando incapacitado de expressá-las através da escrita e execução musicais. *V. I. Shebalin* (1902-1963), compositor russo que, sofrendo 2 AVC's em território da artéria cerebral média esquerda, apresentou *afasia* severa, mantendo intacta sua habilidade para compor. *Jean Langlais* (1907-1991), organista e compositor francês, tornou-se *afásico*, *aléxico* e *agráfico* após hemorragia temporo-parietal esquerda, inalterando sua capacidade para compor, improvisar e ler notação musical.

Entre os autores Sacks¹⁷², Oliveira¹⁷³, Springer e Deutsch¹⁷⁴, há consenso em que o hemisfério esquerdo estaria ligado aos aspectos dos processos musicais referentes ao julgamento sobre duração, ordem temporal, seqüência e ritmo. Enquanto, o hemisfério direito estaria ligado aos julgamentos sobre memória tonal, timbre, reconhecimento de melodias e intensidade. Há casos decorrentes de derrames em áreas específicas do cérebro, e em caso de derrames no hemisfério esquerdo, um indivíduo poderia vir a sofrer de formas de surdez para ritmos, sem surdez para tons, ou ainda, se sofresse derrames no hemisfério direito, surdez para tons, sem surdez para ritmos, como menciona Sacks¹⁷⁵. Ele ainda afirma que a surdez total para ritmos é rara, pois o ritmo é representado no hemisfério esquerdo do cérebro e também nos sistemas subcorticais nos gânglios basais, cerebelo e outras áreas, assim, alguns indivíduos são capazes de apreciar o ritmo, mas não a métrica, ou vice-versa.

Indivíduos com surdez para tons podem apreciar música e gostar de cantar, embora apresentem dificuldades no reconhecimento de erros numa melodia ou no cantar afinadamente. Sobreira¹⁷⁶, tratando de desafinação vocal, seleciona várias definições sobre

¹⁷¹ MUSZKAT, Mauro. *Música e Neurociência*. Clínica Neuroclin. Centro de excelência em neurologia, neurofisiologia e desenvolvimento infantil. Disponível em www.neuroclin.com.br/noticias/Dr_Mauro_Muszkat_05.html. Acesso em: 17/07/2009.

¹⁷² Sacks, 2007, op. cit.

¹⁷³ OLIVEIRA, J. Z., Ranvaud, R., Tiedemann, K.B. *Assimetria funcional dos hemisférios cerebrais na percepção de timbre, intensidade ou altura*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2003, Curitiba. *Artigos*. Disponível em: <http://www.neuromusic.com.br/links_artigos.php. Acesso em 23/06/2009>.

¹⁷⁴ SPRINGER e DEUTSCH apud PEDERIVA e TRISTÃO. (Ibid)

¹⁷⁵ SACKS, 2007,op.cit., p. 106.

¹⁷⁶ SOBREIRA, Sílvia Garcia. *Desafinação vocal*. 2.ed. Brasília, Musimed,2003.

formas de *amusia*, referentes à percepção e/ou execução dos sons. Os demais autores revisados trouxeram outros conceitos, que denominam as diferentes formas da *amusia* se apresentar: *asonia*¹⁷⁷, inabilidade de se compreender ou ouvir as diferenças entre as notas da música, impossibilitando cantar ou tocar instrumento de corda, afinadamente; *diplocusis*, quando “uma nota é ouvida como duas ou mais notas diferentes, possivelmente acompanhadas por ruídos e batimentos produzidos pela interação dos dois sons”¹⁷⁸; *Amelodia ou atonalia*, “inabilidade da pessoa organizar tonalmente as melodias, não percebendo a diferença entre uma melodia tonal de outra atonal”¹⁷⁹; *dysmelodia*, possibilidade de a desafinação ser um traço genético, incapacidade perceptiva para o reconhecimento de notas certas e erradas numa melodia¹⁸⁰; *distimbria*, “pode coexistir com a deficiência na discriminação de tons ou ocorrer isoladamente”¹⁸¹; *surdez para harmonia*, faz com que se ouça as músicas como linhas descontínuas, contrapontísticas, perdendo a escuta vertical e o senso harmônico na passagem de acordes, que assemelha-se a *simultagnosia auditiva*, em que o ambiente auditivo, às vezes, se divide em elementos distintos e desvinculados, quando, sons da rua, domésticos ou de animais, por exemplo, destacam-se, monopolizando a atenção do indivíduo por não estarem integrados ao contexto ou paisagem auditiva.

Os autores revisados apontam outras formas de *amusia*, ainda sem denominação conceitual estruturada, dentre elas: a incapacidade em reconhecer dissonâncias; perda parcial ou total dos sentimentos e emoções evocados por música; ausência de imagens mentais musicais. Na *amusia total*, que é rara, os sons não são vivenciados como tais e, conseqüentemente, a música não é vivenciada como música¹⁸².

Exclusão ou inclusão?

Diante dos dados levantados, refletimos acerca da realidade dos professores de música na rede regular de ensino - pública ou privada -, sujeitos a uma carga horária insuficiente, geralmente, em turmas com mais de vinte alunos com diferentes experiências

¹⁷⁷ KAZEZ apud SOBREIRA, *ibid*, p. 46

¹⁷⁸ KAZEZ apud SOBREIRA, 2003, p. 46

¹⁷⁹ PERETZ, 1993; apud SOBREIRA, 2003, p. 45

¹⁸⁰ *ibid*, p. 47

¹⁸¹ SACKS, 2007, *op.cit*, p. 114.

¹⁸² SACKS, 2007, *op.cit*, p. 107.

musicais. Sob tal perspectiva, questionamos: os educadores musicais atuantes têm conhecimento acerca dessas deficiências? Estariam aptos a identificá-las? Identificado-as, o que deveriam fazer com aqueles alunos em classe: inclusão ou exclusão?

O Capítulo V da LDB¹⁸³ determina que a criança portadora de deficiência, leve ou mais comprometida, seja incluída no ensino público. O artigo 58 garante que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. E acrescenta:

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

Conforme consta no artigo 59, os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

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

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

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

Entendemos que os educadores musicais necessitam de conhecimento das formas de *amusia* e sejam capazes de reconhecê-las. Incentivamos que pesquisas busquem aprofundamentos e investigações para construção de metodologias de ensino musical voltadas às disfunções clínico-musicais. Consideramos relevante citar as propostas de Louro¹⁸⁴ sobre "quais são as informações necessárias aos professores?":

1- Saber sobre questões clínicas básicas das deficiências e sobre o processo de aprendizagem que circunda as deficiências;

¹⁸³ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*, n. 9.394. Ministério da Educação e Cultura. 1996.

¹⁸⁴ LOURO (2007). Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. Disponível em: www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf. Acesso em 19/07/2009.

- 2- Ter uma visão ampla do fazer musical e *não somente focada na performance instrumental ou nos métodos tradicionais de ensino musical* [grifo nosso];
- 3- Saber promover adaptações metodológicas, instrumentais e musicais;
- 4- Trabalhar em equipe (junto com neuro; fono; psicólogo, etc)
- 5- Ter metas bem definidas com cada aluno ou grupo. Para tanto, pensar nas seguintes questões:
 - a. Para quem é a aula (público/ perfil do aluno, deficiência que ele tem)
 - b. Para que serve tal atividade, ou tal conteúdo (o que se pretende trabalhar com cada aluno ou com a atividade proposta)
 - c. Como fazer (metodologia. Como atingir os objetivos)
- 6- Ter uma postura adequada. Acreditar SEMPRE no material humano que tem em mãos. *Respeitar o tempo e os limites dos alunos, mas não deixar de trabalhar as dificuldades, nem de exigir boa qualidade musical*¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Grifo nosso.

Educação musical especial ou Musicoterapia?

Louro¹⁸⁶ afirma que o nosso sistema nervoso é adaptável e tem capacidade de reorganizar-se mesmo depois de sérias lesões no cérebro. Quanto ao fazer artístico, muitas adaptações podem ser proporcionadas pelo organismo para adquirir a atividade artística desejada. Sacks¹⁸⁷ evidencia essa plasticidade cerebral no caso de *amusia*, quando houve perda na capacidade de evocar imagens mentais musicais, necessários à capacidade de compor, relatado por Rachel Y: “*Só consigo me lembrar de um tom porque me lembro de como era a sensação de cantá-lo. Basta começar o processo de cantar, e lá está ele*”. Segundo Sacks, ela conseguiu superar esta dificuldade quando aprendeu a processar música pelo computador, dando continuidade às suas composições, orquestrando-as ou desenvolvendo-as com a ajuda de seu colaborador e do computador, sua memória auxiliar, já que não conseguia reter na sua própria. Louro¹⁸⁸ chama esse recurso de *Tecnologia Assistiva*, ramo da Terapia Ocupacional que promove adaptações para facilitar as atividades funcionais de pessoas com deficiências, seja: óculos, bengala, ou um complexo sistema computadorizado.

O emprego da música para portadores de deficiência é redimensionado por Louro em dois enfoques: **como** terapia (atividades musicais controladas, para ampliar o desenvolvimento e a cura durante o tratamento) ou **na** terapia (quando um terapeuta, musicoterapeuta ou não, utiliza a música como parte de um processo não necessariamente ligado à música). É importante destacar que o direcionamento pedagógico musical não pode ser considerado um processo terapêutico, já que os objetivos pedagógicos musicais diferem dos reabilitacionais.

Cabe observar acerca da confusão que fazem algumas pessoas, inclusive professores de música, ao considerarem que o trabalho musical com deficientes é área de competência exclusiva da musicoterapia. Fernandes¹⁸⁹ diz que a *educação musical especial* é, muitas

¹⁸⁶ LOURO, 2006, op. cit., p. 71.

¹⁸⁷ SACKS, 2007, op. cit., p. 119.

¹⁸⁸ LOURO, 2006, op. cit., p. 73.

¹⁸⁹ FERNANDES, José Nunes. *Pesquisa em Educação Musical: Situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação*. Revista Opus nº 6, Outubro de 1999. Disponível em <www.musica.ufmg.br/anppom/opus/opus6/fernande.html>

vezes, tratada pela musicoterapia, fazendo com que ocorra na educação musical brasileira, carência de produção científica.

A musicoterapia é um processo que requer planejamento e monitoramento, onde o que importa é a relação da música com o paciente e não a música em si mesma, os conceitos estéticos e teóricos que a permeiam. Bruscia¹⁹⁰ conceitua musicoterapia como:

Processo sistemático de intervenção em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança.

Para Louro, tanto a educação musical quanto a musicoterapia tem como objetivo atingir o *ser* em sua totalidade. Na musicoterapia, através do melhoramento da saúde, que pode se dar, ou não, através de um aprendizado. Já a educação musical, preocupa-se com o processo ensino-aprendizagem musical. Em pacientes com *amusia*, há necessidade de que o ensino musical esteja direcionado aos casos específicos e que o aluno *amúsico* aprofunde sua relação com a própria música, ocorrendo através da educação musical especial. Para tanto, reconhecemos a eficácia da musicoterapia como intervenção terapêutica, e a enxergamos como forte aliada no processo de ensino-aprendizagem musical especial, em casos de *amusia*.

Considerações Finais

Diante de poucos dados nessa área, sugerimos que a atuação da musicoterapia nos casos de *amusia* seja um assunto a ser investigado. Entendemos que o estudo das disfunções musicais poderia alargar o conhecimento do lado “sadio” dos processamentos neurais da música. Para os *amúsicos*, consideramos que a ação conjunta entre musicoterapia e educação musical especial, possibilitaria a ampliação de novas perspectivas a nível musical e estético. Tal esforço poderia levar à composições de músicas específicas para determinadas disfunções musicais, proporcionando aos portadores de *amusia* a oportunidade do prazer estético, presente no fazer musical, e ainda, à estruturação de métodos de ensino musical integrados com os princípios da musicoterapia.

¹⁹⁰apud Louro, 2006, op.cit., p. 63.