

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES – *CAMPUS* DE SÃO PAULO

**SHIRLEI ESCOBAR TUDISSAKI**

**ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL**

São Paulo – SP

2014

**SHIRLEI ESCOBAR TUDISSAKI**

**ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – *Campus* de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração:  
Musicologia/Etnomusicologia/Educação Musical.

**Orientadora:** Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima.

São Paulo – SP

2014

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da  
UNESP

(Fabiana Colares CRB 8/7779)

T911e	<p>Tudissaki, Shirlei Escobar, 1982- Ensino de música para pessoas com deficiência visual / Shirlei Escobar Tudissaki. - São Paulo, 2014. 167 f. ; il.</p> <p>Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Regina Albano de Lima Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2014.</p> <p>1. Deficientes - Educação. 2. Deficientes visuais – Educação musical. 3. Educação especial. 4. Educação musical. I. Lima, Sonia Regina Albano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título</p>
-------	---

CDD 371.9

**SHIRLEI ESCOBAR TUDISSAKI**

**ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da  
Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Música.  
Área de concentração: Musicologia/Etnomusicologia/Educação Musical.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima  
Presidente – Orientadora  
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista

---

Profa. Livre Docente Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini  
Universidade de São Paulo/Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes  
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista

São Paulo, Maio de 2014.

*Dedico este trabalho a Deus, pela força e  
coragem para a realização deste sonho e  
ao Pedro, meu querido noivo, amigo e companheiro.*

## Agradecimentos

Quero manifestar minha gratidão a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima, por toda paciência, auxílio e ensinamentos que me proporcionou durante toda a pesquisa.

À minha querida família, de modo especial, meus pais: Neide Escobar e Miguel Tudissaki, por todo o incentivo e compreensão por minha ausência.

À Profa. Dra. Elcie Salzano Masini e à Profa. Dra. Maria Helena Villas Boas Concone, pelas valiosas contribuições oferecidas no Exame de Qualificação.

Aos Professores Doutores das disciplinas cursadas pelos questionamentos e críticas.

À Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, pelos ensinamentos oferecidos durante o estágio de docência, realizado na Licenciatura em Educação Musical da Unesp.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp, pela realização desta pesquisa.

À Comissão Científica da organização Laramara, por permitir que eu realizasse a observação das aulas de música da oficina ‘Musicalização para adultos’.

Ao Centro de Recursos Educativos da *Organización Nacional de Ciegos Españoles* – ONCE, de Barcelona, por ter permitido que eu realizasse uma das entrevistas no espaço destinado as aulas de música.

Aos educadores musicais entrevistados: Dolores Tomé, Elvira Mugia, Fábio Bonvenuto e Isidro Vallés, pela disponibilidade, atenção e incentivo que recebi durante as entrevistas.

Aos meus queridos amigos que estiveram ao meu lado nesta caminhada.

Aos alunos com deficiência visual com os quais tive algum tipo de contato antes e durante a pesquisa, que me motivaram para a realização deste trabalho.

*O homem é, ao mesmo tempo, liberdade e  
necessidade: sua liberdade consiste numa  
necessidade compreendida, dominada e vencida;  
superada (LEFEBVRE, 1995, p. 114).*

## RESUMO

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

Este estudo discute os processos de ensino de música para alunos com deficiência visual. Para tanto, foram traçados quatro objetivos: (1) descrever os conceitos e princípios gerais que se aplicam à deficiência visual e ao ensino musical destinado a estes alunos; (2) verificar como o ensino de música para estes alunos está sendo oferecido no Brasil, sob o ponto de vista pedagógico e legislativo; (3) avaliar as adaptações empregadas neste processo de ensino; (4) refletir acerca das competências e habilidades necessárias ao educador musical para a docência de alunos com deficiência visual. A metodologia seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando como ferramentas para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental; a pesquisa de campo sob a forma da observação participativa, realizada na organização Laramara; e a entrevista, realizada com educadores musicais de referência no ensino de música para tais indivíduos. A revisão de literatura concentrou-se em três eixos: leitura e aprofundamento nos textos nacionais e internacionais voltados para a temática; levantamento bibliográfico das teses e dissertações sobre a temática defendidas no Brasil; e leitura dos ordenamentos legais que norteiam o tema. Na etapa inicial da pesquisa, verificou-se que os cursos de Licenciatura em Música/Educação Musical das Universidades Públicas do Estado de São Paulo não oferecem disciplinas voltadas ao ensino de música para pessoas com deficiência visual, embora a legislação vigente determine que estes indivíduos estejam incluídos na sala de aula. A partir desta constatação, passou-se a refletir a respeito de como os educadores musicais poderiam trabalhar com alunos com deficiência se não há este preparo na Universidade. A análise das aulas observadas, a opinião dos entrevistados e o referencial teórico permitiu elencar as competências e habilidades necessárias ao educador musical para a atuação frente a alunos com deficiência visual. Além disso, foram contempladas as ferramentas e os materiais de apoio pedagógico a serem utilizados pelos educadores musicais frente ao trabalho com estes indivíduos.

**Palavras-chave:** educação musical; deficiência visual; educação musical para pessoas com deficiência visual; competências e habilidades do educador musical.



## RESUMEN

Esta investigación analiza los procesos de educación musical para los estudiantes con discapacidad visual. Para esto, se establecieron cuatro objetivos: (1) describir los conceptos y principios generales que se aplican a la discapacidad visual y la educación musical para estos estudiantes; (2) examinar cómo se ha ofrecido la educación musical para estos estudiantes en Brasil, de acuerdo con el punto de vista pedagógico y legislativo; (3) evaluar adaptaciones empleadas en este proceso educativo; (4) reflexionar sobre las habilidades y capacidades necesarias para el educador musical para enseñar a los estudiantes con discapacidad visual. La metodología empleada considera las hipótesis de la investigación cualitativa, utilizando como herramientas la investigación bibliográfica y documental; el trabajo de campo en la forma de la observación participante realizada en la organización Laramara; y entrevistas con educadores musicales de referencia en la educación musical de estas personas. La revisión de la literatura se centró en tres áreas: lectura y profundización del tema centrado en textos brasileños e internacionales; análisis de las tesis y disertaciones sobre el tema publicados en Brasil; y en las leyes brasileñas que rigen la materia. En la etapa inicial de la investigación, se constató que las Universidades de Música del Estado de São Paulo no cuentan con cursos dirigidos a educación musical para las personas con discapacidad visual, aunque la actual legislación requiere incluir a estas personas en las clases. A partir de esta constatación, se reflexiona sobre cómo los educadores musicales puedan trabajar con los estudiantes con discapacidades si no hay una preparación en estas Universidades. El análisis de las lecciones observadas, las opiniones de los entrevistados y el marco teórico permitieron listar las habilidades y capacidades necesarias para el educador musical para trabajar con los estudiantes con discapacidad visual. Además, se presentan herramientas y materiales de apoyo a la docencia para trabajar con estos individuos.

**Palabras clave:** educación musical; discapacidad visual; educación musical para las personas con discapacidad visual; destrezas y habilidades del educador musical.

## ABSTRACT

This research discusses the processes of teaching music to students with visual impairments. For that, it was established four objectives: (1) description of the general concepts and principles applied to visual impairment and music education for these students; (2) assessment of how music education for these students has been offered in Brazil, under the educational and legislative point of view; (3) evaluation of alternative methods used in this educational process; (4) reflection on the skills and abilities required for the music educator to teach students with visual impairments. The methodology followed the assumptions of qualitative research, using literature and documents as tools for data collection; fieldwork in the form of observation was carried out in Laramara organization; and interviews conducted with reference music educators in teaching music to such individuals. The literature review focused on three areas: reading and deepening the theme focused on national and international researches; analysis of theses and dissertations on such subject and legal laws governing matter. On the first step of this research, it was noticed that Universities of Music in the State of São Paulo do not offer courses aimed at teaching music to people with visual impairments, although the current legislation determines that these individuals must be included in ordinary classrooms. From this finding, it is proposed a reflection about how music educators can teach to students with such disabilities since they have none preparation at the graduation course. The analysis of the observed classes, the opinion of the interviewees and the theoretical reference led to the determination of the skills and abilities necessary for the music educator to work successfully with students with visual impairments. Moreover, it was included tools and materials to support teaching these individuals.

**Keywords:** music education; visual impairment; music education for people with visual disabilities; skills and abilities of the music educator.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Alunos com algum tipo de deficiência. ....	19
FIGURA 2 – Número de alunos atendidos de acordo com a deficiência.....	20
FIGURA 3 – Percursos metodológicos da pesquisa.....	27
FIGURA 4 – Perda da Visão Periférica.....	46
FIGURA 5 – Perda da Visão Central. ....	47
FIGURA 6 – Perda Difusa de Campo Visual.....	47
FIGURA 7 – Diminuição Global da Sensibilidade .....	48
FIGURA 8 – Percentual da população com deficiência, segundo o tipo de deficiência investigada.....	50
FIGURA 9 – Cella braille.....	75
FIGURA 10 – Transcrição musical para o Sistema Braille – Uso dos sinais de oitava.....	75
FIGURA 11 – Colcheias. ....	76
FIGURA 12 – Semínimas e semifusas. ....	76
FIGURA 13 – Mínimas e fusas. ....	77
FIGURA 14 – Semibreves e semicolcheias. ....	77
FIGURA 15 – Pausa de colcheia.....	78
FIGURA 16 – Pausa de semínima e semifusa.....	78
FIGURA 17 – Pausa de mínima e fusa. ....	78
FIGURA 18 – Pausa de semibreve e semicolcheia. ....	78
FIGURA 19 – Exemplo de transcrição – formato compasso sobre compasso.....	81
FIGURA 20 – Exemplo de transcrição – formato sessão por sessão. ....	82
FIGURA 21 – Exemplo de transcrição – formato compasso por compasso.....	83
FIGURA 22 – Exemplo de transcrição – formato linha sobre linha. ....	84
FIGURA 23 – Reglete e punção.....	85
FIGURA 24 – Reglete positiva e punção. ....	86

FIGURA 25 – Máquina datilográfica braille.....	87
FIGURA 26 – Musibraille.....	91
FIGURA 27 – Entrada da sala de violão e cavaco. ....	95
FIGURA 28 – Sala de aula: violão e cavaco. ....	95
FIGURA 29 – Sala de aula: violão e cavaco. ....	96
FIGURA 30 – Sala de aula: piano e teclado.....	96
FIGURA 31 – Sala de aula: dança, ginástica, teatro, musicalização e canto. ....	97
FIGURA 32 – Rebolo 1: célula rítmica que todos os alunos tocavam.....	104
FIGURA 33 – Rebolo 2: célula rítmica que o aluno Valdemar tocava (variação da célula inicial).....	104
FIGURA 34 – Rebolo: célula rítmica proposta pelo aluno Gabriel. ....	106
FIGURA 35 – Infográfico – Procedimentos.....	123
FIGURA 36 – Foto da sala destinada às aulas de música da sede do Centro de Recursos Educativos da ONCE (Barcelona): 1.....	161
FIGURA 37 – Foto da sala destinada às aulas de música da sede do Centro de Recursos Educativos da ONCE (Barcelona): 2.....	162
FIGURA 38 – Foto de cartaz em braille e relevo utilizado nas aulas de música da sede do Centro de Recursos Educativos da ONCE (Barcelona). ....	163

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Reprodução do Quadro I ‘Total de cursos analisados’.....	24
QUADRO 2 – Entrevistas realizadas. ....	32
QUADRO 3 – Referencial teórico da pesquisa. ....	36
QUADRO 4 – Diferenças entre pessoa com baixa visão e cega sob o ponto de vista educacional.....	49
QUADRO 5 – Classes de Acuidade Visual (A.V.). ....	50
QUADRO 6 – Períodos históricos atribuídos por Vygotsky: pessoas com deficiência visual.	54
QUADRO 7 – Categorias listadas pela <i>American with Disabilities Act</i> para designar Tecnologias Assistivas. ....	64
QUADRO 8 – <i>Sotwares</i> de acessibilidade para pessoas com deficiência visual mais utilizados no Brasil.....	67
QUADRO 9 – Particularidades da musicografia braille. ....	80
QUADRO 10 – Os sujeitos da pesquisa.....	98
QUADRO 11 – Síntese das atividades desenvolvidas em sala de aula.....	109
QUADRO 12 – Estratégias do docente. ....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

- AAPG – Associação Amigos do Projeto Guri.
- A.V. – Acuidade Visual.
- CAA – Comunicação Aumentativa Alternativa.
- CAP (1) – Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual.
- CAP (2) – *Certificado de Aptitud Pedagógica* – Certificado de Aptidão Pedagógica.
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- DMRI – Degeneração Macular Relacionada à Idade.
- EaD – Educação à Distância.
- Emesp – Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim.
- Funadesp – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular.
- Fapesp – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo.
- Fundação Casa – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.
- IBC – Instituto Benjamin Constant.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- ICEVI – *International Council for Education of people with visual impairment* – Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual.
- IES – Instituições de Ensino Superior.
- IPC – Instituto de Cegos Padre Chico.
- Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual.
- MEC – Ministério da Educação.
- NCE – Núcleo de Computação Eletrônica.
- OM – Orientação e Mobilidade.
- ONCE – *Organización Nacional de Ciegos Españoles* – Organização Nacional dos Cegos Espanhóis.
- OS – Organização da Sociedade Civil.
- OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.
- PC – Paralisia Cerebral.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PCS – *Picture Communication Symbols* – Sistema Pictográfico de Comunicação.

- PROCEJA – Programa de Atendimento Especializado ao Jovem e ao Adulto.
- ROC – Reconhecimento Óptico de Caracteres.
- TA – Tecnologia Assistiva.
- Tece – Tecnologia e Ciência Educacional Ltda.
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.
- UMC – União Mundial de Cegos.
- UnB – Universidade de Brasília.
- Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.
- Unicef – *United Nations Children’s Fund*.
- UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- USP – Universidade de São Paulo.
- WHO – *World Health Organization/Organização Mundial de Saúde*.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
I    A motivação para a pesquisa e suas problemáticas .....	18
II   Justificativas .....	22
III  Objetivos.....	26
IV  Metodologia.....	26
V   Estrutura do trabalho .....	33
<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>35</b>
I    Pesquisas de Pós-Graduação realizadas no Brasil.....	36
II   Ordenamentos legais.....	40
<b>1  DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>45</b>
1.1  Cegueira e baixa visão .....	45
<b>2  O ENSINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>53</b>
2.1  Histórico.....	53
2.2  O papel dos educadores, familiares e profissionais da saúde .....	57
2.3  Adaptações.....	60
2.3.1  Plasticidade cerebral .....	60
2.3.2  Tecnologia Assistiva .....	61
2.3.3  Adaptações pedagógicas.....	67
<b>3  O ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>68</b>
3.1  A musicografia braille enquanto ferramenta pedagógica .....	74
3.1.1  Materiais utilizados para a escrita braille .....	85
3.1.2 <i>Softwares</i> para a transcrição de musicografia braille .....	87
<b>4  COLETA DE DADOS .....</b>	<b>93</b>
4.1  Observação participante.....	93



4.1.1	A Organização pesquisada.....	93
4.1.1.1	Estrutura física.....	94
4.1.2	Os sujeitos .....	97
4.1.3	Diário de campo.....	99
4.2	Entrevistas.....	99
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>101</b>
5.1	Observação participante.....	101
5.1.1	As aulas .....	102
5.2	Análise das entrevistas.....	111
5.2.1	Considerações sobre as entrevistas.....	119
5.3	Competências e habilidades necessárias ao educador musical.....	122
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>142</b>
	<b>ENTREVISTAS.....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>145</b>
	APÊNDICE A – Entrevista Dolores Tomé.....	145
	APÊNDICE B – Entrevista Elvira Mugia.....	151
	APÊNDICE C – Entrevista Fábio Bonvenuto .....	156
	APÊNDICE D – Entrevista Isidro Vallés i Castelló.....	160
	APÊNDICE E – Entrevista Isidro Vallés i Castelló .....	164

# INTRODUÇÃO

## I A motivação para a pesquisa e suas problemáticas

A motivação para esta pesquisa é advinda das diversas atividades pedagógicas e de supervisão que exerci junto à Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG), Organização Social de Cultura (OS), ligada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. O início de meu trabalho enquanto educadora musical neste projeto se deu em 2004, como Regente de Coro e Orquestra dos polos Bauru e Dois Córregos, localizados nas respectivas cidades (entre 2004 a 2006), no interior de São Paulo. Entre os anos de 2006 a 2009 fui Técnica em Monitoramento de polos (T.M.), responsável pela supervisão pedagógica dos cursos atendidos no Projeto Guri de 30 polos na região de Bauru, oferecendo suporte a aproximadamente 110 educadores musicais de polos abertos<sup>1</sup> e polos Fundação Casa<sup>2</sup> – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Também fui Técnica em Instrumento – Canto Coral (T.I.), responsável pela supervisão pedagógica e musical na área de canto coral, de aproximadamente 30 polos abertos e polos Fundação Casa na região de Bauru (2009) e cerca de 20 polos na Grande São Paulo (2009 a 2011).

Ainda no Projeto Guri, durante dois anos (2011-2013), fui Assistente em Educação Musical, na sede da organização, localizada na cidade de São Paulo, atividade na qual era responsável pela coordenação e revisão pedagógica dos materiais didáticos voltados para o projeto; com destaque para os livros didáticos para educadores e aluno. Além desta tarefa, desenvolvi atividades inclusivas para alunos com deficiência, publicadas nos suplementos musicais<sup>3</sup> e na Cartilha Guri Inclusivo.

O Projeto Guri é gerido pela Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG), e conta com o apoio de prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas. No ano de 2013 foi verificado que o projeto atendeu aproximadamente 35 mil crianças e jovens com ensino

---

<sup>1</sup> Polos abertos é o termo utilizado no Projeto Guri (AAPG), que se reporta ao atendimento à comunidade em geral. Para maiores informações, consultar o site: <[www.projetoguri.org.br](http://www.projetoguri.org.br)>.

<sup>2</sup> Polos Fundação CASA é o termo utilizado no Projeto Guri (AAPG) que indica a existência de polos de atendimento direcionados aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa na Fundação CASA. Para maiores informações, consultar o site: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/>>.

<sup>3</sup> Suplementos musicais é um material elaborado pelo Projeto Guri (AAPG), composto por pequenas unidades de trabalho musical, em forma de fascículos, que tem por objetivo apoiar os processos de ensino e aprendizagem musical realizados nos polos de atendimento.

coletivo de música nos seguintes instrumentos musicais: violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico, violão, viola caipira, contrabaixo elétrico, bandolim, guitarra, cavaco, bateria, percussão, flauta transversal, clarinete, saxofone alto e tenor, trompete, trompa, trombone, eufônio, tuba, teclado, além de canto coral, iniciação musical e fundamentos da música. No início de 2013 comprovou-se que o projeto comportava 371 polos de atendimento, localizados em 317 municípios do Estado de São Paulo.

No que diz respeito ao ensino musical para alunos com deficiência, pode-se dizer que a atuação do Projeto Guri ainda não é expressiva. Em 2011, enquanto atuei como Assistente de Educação Musical, coordenei uma pesquisa no ambiente de Educação à Distância (EaD) da organização, com o intuito de verificar o número de alunos com deficiência atendidos pelo projeto. Na ocasião, contemplamos as deficiências de diversas naturezas: auditiva, física, intelectual, múltipla, não detectada<sup>4</sup> e visual; e o resultado de alunos atendidos foi inexpressivo, conforme pode ser visto na figura 1, elaborada por mim na ocasião.



FIGURA 1 – Alunos com algum tipo de deficiência.

Fonte: TUDISSAKI (2011).

<sup>4</sup> Por deficiência não detectada entende-se a suspeita de qualquer tipo de *déficit* intelectual não informado pelos pais ou responsáveis legais no ato da matrícula.

A pesquisa compreendeu ainda o número de alunos atendidos e a deficiência apresentada, segundo figura 2:

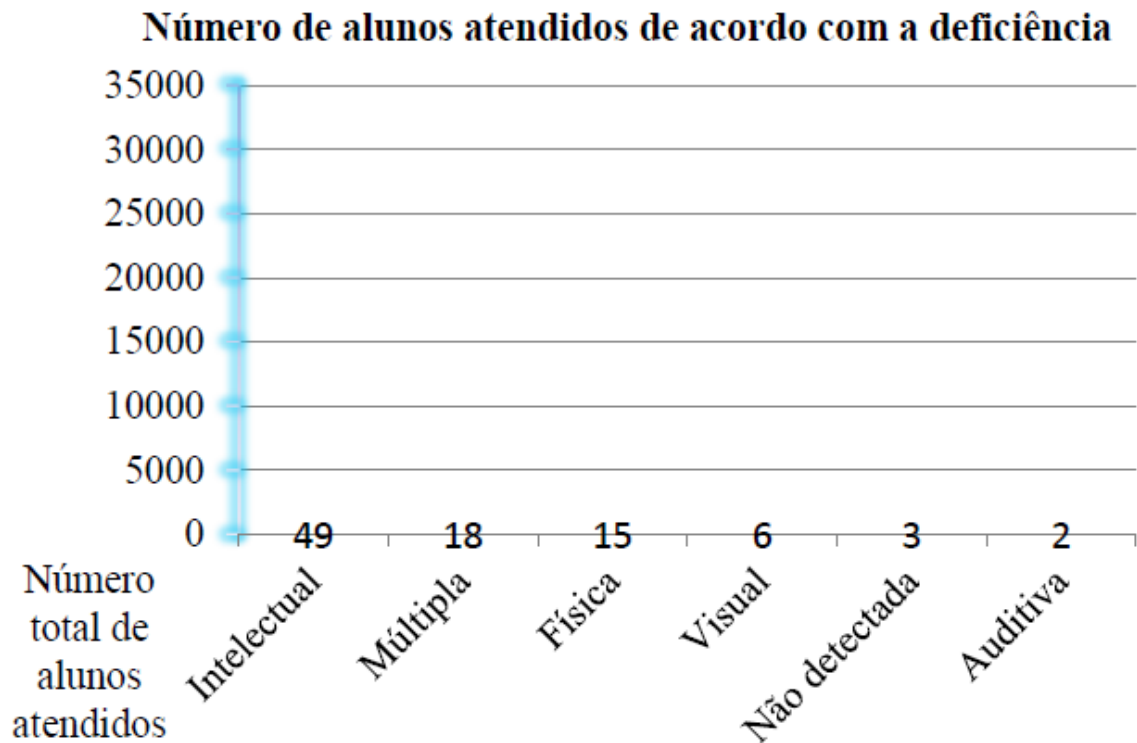


FIGURA 2 – Número de alunos atendidos de acordo com a deficiência.

Fonte: TUDISSAKI (2011).

Neste período também foi elaborado um documento intitulado ‘Políticas de Inclusão’ do Projeto Guri, após formação e organização de um Grupo de Trabalho multidisciplinar (GT Multidisciplinar) composto por empregados de todas as diretorias e núcleos da AAPG, na qual participei enquanto uma das representantes da Diretoria Educacional. Este documento teve como objetivo sistematizar a atuação cotidiana dos docentes na sala de aula realizadas com alunos das mais diversas deficiências. O grupo de trabalho também contou com o apoio e consultoria da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) Mais Diferenças<sup>5</sup>, especializada em ensino inclusivo. Vejamos alguns dos objetivos constantes do documento Políticas de Inclusão da AAPG<sup>6</sup>:

Esta iniciativa, em parceria com uma OSCIP, especializada em implementar práticas e políticas de inclusão em organizações diversas, busca promover a

<sup>5</sup>Para maiores informações, consultar o site: <<http://www.maisdiferencas.org.br/site/home/index.php>>.

<sup>6</sup> Políticas de Inclusão da AAPG é um documento disponibilizado a todos os empregados da organização.

inclusão de pessoas com deficiência, através de adaptações de seus ambientes e capacitação de pessoas, em consonância com o atendimento das políticas públicas e de legislações e/ou convenções nacionais e internacionais a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, dentre as principais: a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; a Constituição Federal brasileira (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); e o Decreto nº 5.296 (2004) (TUDISSAKI et al, 2011, p. 141).

Embora tenha adquirido certa experiência profissional nas funções desempenhadas junto ao Projeto Guri, observei durante minha atuação que a maioria dos educadores musicais que atuavam no projeto desconhecia as ferramentas pedagógicas necessárias para o ensino desses indivíduos – de modo especial, as ferramentas direcionadas aos alunos com deficiência visual. Grande parte desconhecia a existência de uma grafia musical destinada aos cegos, a chamada musicografia braille, e também não sabia como ampliar as partituras para que os alunos com baixa visão<sup>7</sup> pudessem compartilhar de forma efetiva as experiências da sala de aula relativas à compreensão da grafia musical. O ensino musical destinado aos alunos com deficiência visual era estritamente baseado na audição e execução. Este aluno pouco sabia da notação musical, o que limitava o seu aprendizado. Assim exposto seria mais do que pertinente permitir a esses alunos o conhecimento da grafia musical.

Concomitante ao trabalho desenvolvido no Projeto Guri, realizei um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial – Deficiência Visual, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), finalizado em 2010. Meu trabalho de conclusão de curso constou de uma apresentação de um relatório técnico científico intitulado ‘Processos de ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais’. Do texto constava uma revisão bibliográfica de autores espanhóis, britânicos e brasileiros que atuavam com o ensino de música dirigido para pessoas com deficiência visual. Nesse tempo já havia observado a escassez de publicações e material de ensino musical destinado a este público-alvo:

Apesar da inclusão do deficiente visual ser um tema amplamente tratado na atualidade, principalmente devido às leis vigentes em nosso país, os processos de ensino e aprendizagem musical dos deficientes visuais possuem pouco material para pesquisa científica no Brasil (TUDISSAKI, 2010, p. 8).

Além disso, desde 2011, atuo como professora tutora das disciplinas voltadas para o ensino musical inclusivo na Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): ‘Vivências em Educação Musical 13 – VEM 13’ e ‘Vivências em

---

<sup>7</sup> A baixa visão será tratada no primeiro capítulo desta dissertação.

Educação Musical 14 – VEM 14’ (disciplinas da grade antiga, com três meses de duração cada uma), e ‘Educação Musical – Prática de Ensino 4 – EMPE 4’ (disciplina da grade nova, que engloba o conteúdo das duas disciplinas da grade antiga, com seis meses de duração). As referidas disciplinas têm como objetivo principal discutir os aspectos relacionados ao ensino de música na educação especial<sup>8</sup>. Nestas disciplinas eu auxilio, direciono e avalio os alunos quanto ao desenvolvimento de atividades musicais inclusivas. No desempenho dessa atividade constatei que ainda há muito a ser pesquisado sobre o ensino musical para pessoas com deficiência de qualquer natureza.

Foi graças a esta trajetória pedagógica e profissional que me senti motivada a realizar esta pesquisa. Não menosprezei o fato de termos no Brasil um parco material bibliográfico e pedagógico destinado ao ensino musical para este público e a partir desses fatores esbocei a problemática da pesquisa, concentrada nos seguintes questionamentos:

- Os educadores musicais estão sendo preparados para o ensino de alunos com deficiência visual?
- Quais as adaptações pedagógicas mais adequadas para o ensino de música para alunos com deficiência visual?
- Quais as competências e habilidades necessárias ao educador musical para possibilitar que alunos com deficiência visual participem ativamente de aulas de música?

Considerarei que as respostas a esses questionamentos poderiam promover uma pesquisa capaz de auxiliar os educadores musicais a ministrarem um ensino musical inclusivo de qualidade, adaptado para os alunos com deficiência visual, possibilitando um aprendizado que lhes permitisse o acesso direto à grafia musical com todas as suas possibilidades, afastando-os de um processo pedagógico essencialmente voltado para a audição e execução.

## **II Justificativas**

A justificativa para esta pesquisa reside no número restrito de trabalhos científicos voltados para a temática e na escassez de cursos de musicografia braille oferecidos no país.

---

<sup>8</sup>Para maiores informações, consultar o site: <<http://betara.ufscar.br:8080/uab/em>>.

No Estado de São Paulo, temos conhecimento do trabalho desenvolvido nas seguintes organizações: Laramara<sup>9</sup>; Emesp<sup>10</sup>; Conservatório Municipal de Guarulhos<sup>11</sup>; Instituto de Cegos Padre Chico<sup>12</sup> e Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos”, de Tatuí<sup>13</sup>, no qual atuo como coordenadora do Setor de Educação Musical desde agosto de 2013.

Constatei ainda que o material técnico disponível para a difusão da musicografia braille em nosso país ainda tem um custo muito elevado. A impressora braille tem alto custo para a maioria das instituições especializadas e não se pode deixar de considerar que uma folha de papel A4, quando impressa em braille, estende-se em duas ou até três páginas. Portanto, são poucos os locais e espaços nos quais os professores e as Instituições de Ensino têm acesso ao material necessário.

Na contramão desta realidade, a legislação educacional brasileira admite que as pessoas com deficiência, de modo geral, possuem o direito ao ensino de qualquer natureza, respeitadas suas especificidades e limitações. O Artigo 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988; os Artigos 4, 58, 59 e 60 da Lei n. 9.394/96; a Lei n. 10.172/01; a Resolução CNE/CEB n. 2/01; a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 3.284/03; e o decreto n. 6.949/09 – que promulgou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo facultativo, assinados em Nova York, no ano de 2007; são alguns dos dispositivos legais que tratam dessa inclusão.

O relatório “Situação Mundial da Infância 2013: Crianças com deficiência”, da *United Nations Children’s Fund* (Unicef), divulgado no dia 30 de maio de 2013, aponta que, “com muita frequência, os professores não têm preparo e apoio adequados para ensinar crianças com deficiência em escolas regulares”. Esta realidade também está presente no ensino superior, para adultos, o qual, em parte, foi exposto na pesquisa financiada pela Fundação

---

<sup>9</sup> Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual. A organização será citada apenas pelo nome Laramara até o fim da presente dissertação. Para maiores informações, consultar o site: <<http://laramara.org.br/>>.

<sup>10</sup> Emesp – Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim. A organização será citada apenas pelo nome Emesp até o fim da presente dissertação. Para maiores informações, consultar o site: <<http://www.emesp.org.br/pt/home/>>.

<sup>11</sup> Conservatório Municipal de Guarulhos. Para maiores informações, consultar o site: <[http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5485&Itemid=1150](http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5485&Itemid=1150)>.

<sup>12</sup> IPC – Instituto de Cegos Padre Chico. Para maiores informações, consultar o site: <<http://www.padrechico.org.br/>>.

<sup>13</sup> Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos”, de Tatuí. Para maiores informações, consultar o site: <<http://www.conservatoriodetatui.org.br/>>.

Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp), publicada no ano de 2012 (LIMA et al, 2012).

Nesta pesquisa, um grupo de cinco pesquisadores, dois estagiários e bolsistas de áreas de conhecimento variadas, realizaram uma pesquisa exploratória-documental com o objetivo principal, dentre outros, de construir uma base de dados que identificasse a participação de disciplinas com temáticas voltadas para a Arte, Cultura e Educação nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes, Pedagogia, Educação Física e Letras. Para a realização da pesquisa foram instituídos três troncos de análise ou três termos que definiam as áreas de conhecimento a serem avaliadas com palavras-chaves determinantes para o cumprimento da proposta: Tronco Artes, Tronco Cultura e Tronco Educação. Foram avaliadas 213 das 629 Instituições de Ensino Superior (IES), cadastradas no Portal do Ministério da Educação (MEC) que ministram cursos de Pedagogia, Artes, Educação Física e Letras, perfazendo um total de 661 cursos com matrizes curriculares disponíveis em sites institucionais, conforme consta na reprodução do Quadro 1:

**Quadro I: Total de cursos analisados**

<b>ÁREA</b>	<b>QUANTIDADE DE CURSOS</b>
Artes	103
Educação Física	149
Letras	206
Pedagogia	203
Total Geral	661

QUADRO 1 – Reprodução do Quadro I ‘Total de cursos analisados’.

Fonte: LIMA et al (2012, p. 39).

Na pesquisa, o Tronco Cultura foi subdividido em três termos: Tecnologia, Humanização, Gestão e Empreendedorismo. O termo Humanização concentrou-se nas seguintes palavras-chave: sensibilização, subjetividade, educação especial, deficiência sensorial, diversidade, inclusão social e psicologia e teve como objetivo identificar a ênfase que o termo Humanização tem na formação de educadores e quais as disciplinas dos cursos em questão que valorizam o ato de humanizar ou dar condição humana a alguma atitude e/ou ação educativa, pessoal e social (LIMA et al, 2012, p. 85). No que diz respeito às palavras-



chave ‘deficiência sensorial’ e ‘educação especial’ a pesquisa apontou para os seguintes resultados:

A palavra-chave *deficiências sensoriais* não integra nenhuma disciplina dos cursos de Letras e Artes, apenas uma disciplina com essa palavra-chave está prevista no curso de Educação e 8 no curso de Pedagogia. Já, a palavra-chave *educação especial* contempla número maior de disciplinas no Curso de Pedagogia (69) e Educação Física (185), 10 disciplinas no Curso de Letras e 05 no Curso de Artes [...]. Tais dados demonstram que as disciplinas que privilegiam a educação especial recebem maior deferência das IES em relação àquelas voltadas para deficiências sensoriais e dificuldade de aprendizagem, talvez pelo fato da palavra-chave ser mais genérica e englobar, de certa forma, as demais palavras-chave [...] as disciplinas que envolvem a educação especial e suas vertentes (deficiências sensoriais, dificuldades de aprendizagem) têm pouca demanda ou são quase inexistentes nas IES (LIMA et al, 2012, p. 86-7).

O problema detectado na referida pesquisa se agrava quando o foco se concentra no ensino musical propriamente dito. Ao consultar os sites das três universidades estaduais de São Paulo que oferecem o curso de Licenciatura em Música/Licenciatura em Educação Musical (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp), verifiquei que somente a Unicamp oferece uma disciplina voltada para a temática, embora esteja ligada diretamente ao ensino de artes, de maneira generalizada: ‘Ensino das Artes e Necessidades Educativas Especiais I’ e, segundo a ementa:

Discute a educação especial como modalidade de ensino e apresenta fundamentos teóricos e metodológicos sobre a constituição histórica do ensino de pessoas com necessidades educativas especiais. Aborda estudos sobre a produção artística de pessoas com deficiência e apresenta estratégias de ensino de artes que consideram as possibilidades e necessidades desta clientela. Prepara o aluno para atuar na educação inclusiva no contexto escolar, da pré-escola ao ensino médio<sup>14</sup>.

Considerou-se que o número escasso de cursos superiores de formação de docentes que contemplam disciplinas voltadas para o ensino de pessoas com deficiência de modo geral e o número limitado de cursos especializados no ensino musical para alunos com deficiência visual justificam uma reflexão mais profunda sobre o tema que envolve a pesquisa.

---

<sup>14</sup>Para maiores informações, consultar endereço eletrônico: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2011/ementas/todasar.html>>.

### III Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é discutir os processos de ensino de música para alunos com deficiência visual. Quanto aos objetivos específicos, foram delimitados quatro:

- Descrever os conceitos e princípios gerais que se aplicam à deficiência visual e ao ensino musical destinado a estes alunos;
- Verificar como o ensino de música para alunos com deficiência visual está sendo oferecido no Brasil, sob o ponto de vista pedagógico e legislativo;
- Verificar as adaptações empregadas neste processo de ensino;
- Refletir acerca das competências e habilidades necessárias ao educador musical para a docência de alunos com deficiência visual.

### IV Metodologia

A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa de observação participativa. A escolha da abordagem qualitativa está respaldada pelos autores Bogdan e Biklen (1982), que afirmam que o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Além disso, justifica-se a escolha desta metodologia visto que os pesquisadores qualitativos tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, além de descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Corroborando a fala de Bogdan e Biklen, Chizzotti (2003) argumenta que a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas e estanques, pressupondo uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

A respeito do percurso metodológico percorrido pela pesquisa, segue a figura 3:

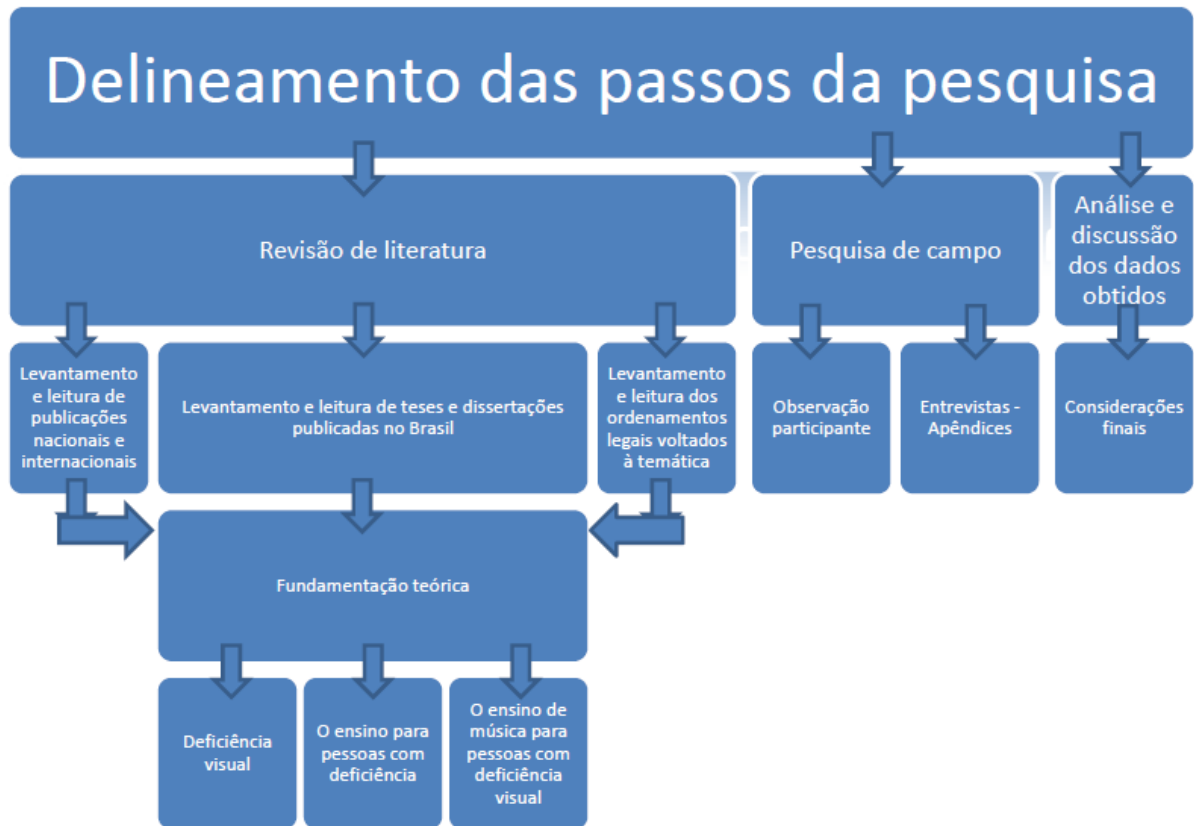


FIGURA 3 – Percursos metodológicos da pesquisa.

Conforme exposto na figura 3, ‘Percursos metodológicos da pesquisa’, a revisão de literatura concentrou-se em três eixos: (1) Levantamento, leitura, releitura e aprofundamento nos textos nacionais e internacionais voltados para a temática; (2) Levantamento bibliográfico e leitura das teses e dissertações sobre a temática, defendidas no Brasil; (3) Levantamento e leitura dos ordenamentos legais que norteiam o tema.

A leitura de novos textos e a releitura dos textos constantes do levantamento bibliográfico realizado no Relatório Técnico científico do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial – Deficiência visual – na UNIRIO, no ano de 2010, possibilitou um novo olhar sobre a temática de estudo.

Conforme nos esclarece Elisabete Pádua (2012), a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato com o que já se produziu e o registro desses dados é tarefa mais do que essencial para o desenvolvimento de uma investigação.

Augusto Triviños (1987) afirma que o levantamento bibliográfico permitirá ao pesquisador familiarizar-se com profundidade no assunto que lhe interessa:

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado, etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação (TRIVIÑOS, 1987, p. 100).

Concomitantemente à Revisão de Literatura que estava sendo realizada, deu-se início à pesquisa de campo de observação participante na organização Laramara, tendo em vista tratar-se de uma instituição especializada no ensino para pessoas com deficiência visual, portanto, de fundamental importância para o trabalho.

Para dar início à pesquisa de campo foi necessária a autorização da Comissão Científica do “Centro de Estudos Natalie Barraga”, da organização Laramara, para assistir às aulas da oficina de ‘musicalização para adultos’ durante o primeiro semestre de 2013, no período compreendido entre 4 de março a 13 de maio. Neste momento, a pesquisa de campo teve o intuito de obter dados mais precisos sobre o funcionamento de aulas de música voltadas para este público-alvo. Como nos informa Lakatos e Marconi:

[a] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 186).

Quanto à observação dos fatos a serem pesquisados, Triviños (1987) afirma que a observação não consiste no simples ato de olhar, consiste em ‘dar destaque’ a algo:

Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Como referencial para a escolha da observação participante, utilizamos os escritos de Vanda Freire (2010) e Buford Junker (1971). Freire entende que a toda observação em pesquisas de natureza qualitativa não é neutra, portanto, o pesquisador é sempre participante no processo de investigação:

Observar não é um ato neutro, ou seja, podemos conduzir a observação de diversas formas e chegar a diferentes conclusões, conforme o olhar (ou enfoque) utilizado [...] A característica essencial da observação na pesquisa qualitativa é que ela não busca ser uma observação neutra nem gerar uma descrição neutra. Ao contrário, ela assume que toda observação é necessariamente subjetiva e impregnada da ideologia subjacente ao pesquisador e dos demais indivíduos envolvidos no estudo, portanto, não busca um distanciamento no qual não acredita (FREIRE, 2010, p. 29).

Junker (1971), por sua vez, refere-se ao tipo de observação realizada na presente dissertação como ‘observador como participante’, na qual a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a várias informações com a colaboração do grupo.

As relações instituídas no local da pesquisa de campo e os aspectos sociais envolvidos no processo de ensino foram registrados em diário de campo, mesmo aqueles que aparentemente não estavam relacionados diretamente com a pesquisa; entretanto, estes dados não serão agregados à dissertação. Além do diário de campo, foram utilizados recursos extras, como o gravador e a máquina fotográfica para o enriquecimento das anotações.

Quanto à amostragem de tempo<sup>15</sup>, a pesquisa estendeu-se por 11 semanas, com 12 registros das oficinas de ‘musicalização para adultos’ na organização Laramara. De acordo com Lüdke e André (2012) o período de observação em pesquisas na área da educação pode ser validado entre seis semanas até três anos:

Contrariamente aos estudos antropológicos e sociológicos, em que o investigador permanece no mínimo seis meses e frequentemente vários anos convivendo com um grupo, os estudos da área de educação têm sido muito mais curtos. Ao rever 51 estudos qualitativos da área de educação desenvolvidos nos Estados Unidos de 1977 a 1980, Ross e Kyle (1982) concluíram que o período de observação nesses estudos variava entre seis semanas e três anos, com ampla variedade dentro desse intervalo (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 29).

Além da pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas que, posteriormente, transformaram-se em um instrumento importante para a análise dos dados coletados na revisão de literatura e a pesquisa de campo. As entrevistas foram realizadas com os seguintes educadores musicais, especialistas no ensino de música para alunos com deficiência visual:

---

<sup>15</sup> Segundo Triviños (1987, p. 153), a amostragem de tempo refere-se à escolha dos dias e jornadas de trabalho durante a pesquisa.

- Dolores Tomé – Coordenadora e professora de musicografia braille durante vários anos da Escola de Música de Brasília (DF); idealizadora e professora formadora no Projeto Musibraille<sup>16</sup>;
- Elvira Mugia – Professora de ‘musicalização para adultos’ e musicografia braille na organização Laramara (São Paulo – SP); professora musicografia braille na Emesp (São Paulo – SP);
- Fábio Bonvenuto – Professor e coordenador do Núcleo de Inclusão Social do Conservatório Municipal de Guarulhos – SP; idealizador do Projeto Banda Música do Silêncio<sup>17</sup>; professor formador no Projeto Musibraille.
- Isidro Vallés i Casteló – Coordenador da equipe estadual de música dos Centros de Recursos Educativos (CRE) e professor de música na *Organización Nacional de Ciegos Españoles* – ONCE<sup>18</sup> em Barcelona, Espanha.

As entrevistas editadas constam nos apêndices desta dissertação. Baseamo-nos no conceito apresentado por Lüdke e André (2012), ao afirmarem que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Utilizamos como modelo de entrevista a semiestruturada, assim denominada por Triviños (1987) e Pádua (2012). As autoras Lakatos e Marconi (1991) referem-se a este tipo de entrevista como entrevista despadronizada ou não estruturada. Na modalidade de entrevista semiestruturada o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema, a fim de incentivar o entrevistado a falar livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos (Pádua, 2012). Neste sentido, Triviños (1987) corrobora as ideias de Pádua:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

---

<sup>16</sup> Projeto Musibraille – Para maiores informações, consultar o site: <<http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/>>.

<sup>17</sup> Projeto Banda Música do Silêncio. Para maiores informações, consultar o site: <<http://bandamusicadosilencio.blogspot.com.br/>>.

<sup>18</sup> ONCE – Organización Nacional de Ciegos Españoles - Espanha. A organização será citada apenas pelo nome ONCE até o fim da presente dissertação. Para maiores informações acessar: <<http://www.once.es/new>>.

Para Ander-Egg (1978), existem três modalidades de entrevista decorrentes da entrevista semiestruturada: (1) Entrevista focalizada; (2) Entrevista clínica; (3) Entrevista não dirigida:

1. Entrevista focalizada – há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser [...].
2. Entrevista clínica – trata-se de estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas [...].
3. Não dirigida – há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder (ANDER-EGG, 1978, p. 110).

Baseado nos ensinamentos de Ander-Egg (1978) organizou-se a quadro 2, contendo os dados das entrevistas realizadas:

<b>ENTREVISTAS REALIZADAS</b>				
<b>ENTREVISTADO</b>	<b>TIPO DE ENTREVISTA</b>	<b>ATUAÇÃO</b>	<b>DATA E LOCAL</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>Dolores Tomé</b>	Semiestruturada: Focalizada	Autora do livro ‘Introdução à Musicografia Braille’ (2003) e idealizadora do <i>software</i> Musibraille; foi coordenadora e professora de musicografia braille da Escola de Música de Brasília por mais de 20 anos.	20/06/2013 Realizada via <i>Skype</i>	Entrevista constará nos apêndices da dissertação
<b>Elvira Mugia</b>	Semiestruturada: Focalizada	Professora de música da organização Laramara; professora de musicografia braille na Emesp.	09/05/2013 Sala de música da organização Laramara	Entrevista constará nos apêndices da dissertação
<b>Fábio Bonvenuto</b>	Semiestruturada: Focalizada	Professor de música e coordenador do	04/07/2013 Realizada por	Entrevista constará nos apêndices da

		Núcleo de Inclusão Musical do Conservatório Municipal de Guarulhos; idealizador do Projeto Banda Música do Silêncio; colaborador dos cursos de formação do <i>software</i> Musibraille.	e-mail	dissertação
<b>Isidro Vallés</b>	Semiestruturada: Não-dirigida	Coordenador e professor de música da <i>Organización Nacional dos Ciegos Españoles – ONCE – España</i>	16/07/2012 Sala de música da ONCE – <i>Barcelona</i>	Entrevista consistiu na livre argumentação por parte do entrevistado que apresentou um panorama geral do ensino de música para alunos com deficiência visual, realizado pela ONCE, na Espanha.
<b>Isidro Vallés</b>	Semiestruturada: Focalizada	Coordenador e professor de música da <i>Organización Nacional dos Ciegos Españoles – ONCE – España</i>	10/06/2013 Realizada por e-mail	Complementação aos dados coletados com a pesquisa não-dirigida, realizada em 2012. Entrevista consta nos apêndices da dissertação

QUADRO 2 – Entrevistas realizadas.

A respeito da análise dos dados coletados, utilizou-se os referenciais de Yin (2005), que afirma que a etapa de análise consiste no exame e categorização dos dados obtidos. A análise deu-se a partir de uma leitura e releitura atenta do material coletado com a pesquisa bibliográfica e documental, a observação participante e as entrevistas realizadas. A partir da



organização destes materiais, foi possível congregiar o conteúdo apresentado pela revisão de literatura e os dados auferidos com a pesquisa de campo.

Utilizou-se ainda a perspectiva de Triviños (1987) para realizar uma análise interpretativa dos dados coletados, que, segundo o autor, deve estar apoiada em três aspectos fundamentais: “a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos, etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 173).

A fim de encontrar subsídios sólidos para a análise dos dados obtidos com a pesquisa, escolheram-se quatro autores como referencial teórico: Keith Swanwick (1979; 1991; 1999), Viviane Louro (2003; 2006; 2012), Julio Hurtado Llopis (2006) e António Nóvoa (1995).

A análise e interpretação dos registros detalhados do referencial teórico estudados e as observações de natureza participativa e entrevistas ofereceram dados de grande importância para as considerações finais desta dissertação.

## **V Estrutura do trabalho**

A dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo da dissertação apresentou informações básicas necessárias ao educador musical para trabalhar com alunos com deficiência visual. Além disso, os conceitos de baixa visão e cegueira também foram explorados, já que trabalhar com um aluno com baixa visão é diferente de se trabalhar com um aluno cego; ambos necessitam de diferentes adaptações na metodologia de ensino e materiais pedagógicos. Este capítulo trata ainda das principais diferenciações entre a deficiência visual congênita e adquirida.

No segundo capítulo delinea-se um percurso histórico sobre o ensino para pessoas com deficiência, de modo especial, a deficiência visual. Considerou-se de suma importância para o educador musical conhecer o histórico de tal ensino para reconhecer a distância existente entre as crenças populares e a realidade; como por exemplo, a crença de que todo cego é dotado de um ouvido excepcional e será, sem dúvida, um ótimo músico. O segundo capítulo também fala a respeito de quem são os educadores envolvidos com o processo de ensino para tal público e as adaptações necessárias para que este ensino ocorra de forma eficaz: a plasticidade cerebral, as Tecnologias Assistivas e as adaptações pedagógicas.

Compreender que todos os envolvidos na educação de uma pessoa com deficiência visual serão educadores neste processo também é importante para o educador musical, uma vez que tal profissional necessita conhecer os limites de sua atuação enquanto professor de música e compreender a importância da interação entre aluno e professor, através do incentivo às potencialidades deste educando.

O terceiro capítulo aborda o ensino de música para pessoas com deficiência visual, bem como a necessidade da utilização da musicografia braille enquanto ferramenta pedagógica. Os materiais utilizados para a escrita braille e os *softwares* utilizados para a transcrição de musicografia braille também foram tratados neste capítulo.

O quarto capítulo apresenta os dados coletados com a observação participante na organização Laramara e as perguntas efetuadas nas entrevistas realizadas com educadores musicais com vasta experiência no ensino de música para alunos com deficiência visual.

O quinto capítulo está dedicado à análise dos dados obtidos. Compõe uma descrição e análise dos resultados da pesquisa de campo, que inclui as observações das oficinas e as entrevistas realizadas. Conforme dito, a análise buscou relacionar os dados coletados com a literatura apresentada no referencial teórico, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Nas considerações finais, apresentam-se as conclusões da pesquisa. Apresenta a síntese dos resultados encontrados, ao retomar as três questões de pesquisa. Além disso, nas considerações finais estão relacionadas as principais reflexões acerca da temática da dissertação.

Após o quinto capítulo, são apresentadas as referências bibliográficas e os apêndices da pesquisa, contendo a íntegra das entrevistas realizadas com os educadores musicais.

## REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura da dissertação foram consultadas:

- publicações nacionais, britânicas e espanholas que tratavam do ensino de música para pessoas com deficiência visual;
- todas as dissertações e teses que tratavam da temática, defendidas nos cursos de Pós-Graduação do Brasil, desde 1987 até dezembro de 2012, encontradas no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>19</sup>;
- os ordenamentos legais diretamente relacionados ao ensino de pessoas com deficiência.

Os autores utilizados para a construção dos referenciais teóricos da pesquisa estão apresentados no quadro 3 – Referencial teórico da pesquisa:

<b>REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA</b>		
<b>Fundamentos</b>	<b>Autores</b>	
Aspectos biológicos da deficiência visual	Patrícia Vianna e Maria Rita Rodrigues (2008)	
	Paula Campello Lopes e Cláudio Serfaty (2008)	
	Marilda Bruno (2009)	
Histórico – a educação para pessoas com deficiência	Lev Vygotsky (1997)	
	Elcie Masini (1993)	
	Michele Reis, Daniela Eufrásio, Fernanda Bazon (2010)	
Educadores envolvidos com o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual	Elcie Masini (1993, 2007)	
	Isidro Vallés (2001)	
	Viviane Louro et al (2006, 2012)	
Adaptações necessárias	Plasticidade cerebral	Paula Campello Lopes e Cláudio Serfaty (2008)
		Patrícia Vianna e Maria Rita Rodrigues (2008)
		Viviane Louro et al (2006)
	Tecnologia Assistiva	Lúcia Monteiro, Luzia Pereira e Fátima Melca (2008)
		Viviane Louro et al (2006)
	Adaptações pedagógicas	Peter Wills e Melanie Peter (2000)

<sup>19</sup> Para maiores informações, consultar o link: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Utilizou-se os dados até dezembro de 2012, pois esta foi a data mais recente disponibilizada pelo portal.

		Viviane Louro et al (2003, 2006, 2012)
		Isidro Vallés (2001)
O ensino de música para pessoas com deficiência visual		Viviane Louro et al (2003, 2006, 2012)
		Peter Wills e Melanie Peter (2000)
		Isidro Vallés (2001)
Musicografia braille		Fabiana Bonilha (2007, 2010)
		Mary Turner De Garmo (2005)
		Adriano Giestera (2013)
		Dolores Tomé (2003, 2007)
Análise de dados – Pesquisa de campo		Keith Swanwick (1979, 1991, 2003, 2010)
		António Nóvoa (1995)
		Isidro Vallés (2001)
		Paulo Freire (2008)
Competências e habilidades necessárias ao educador musical		Elcie Masini (2007)
		Viviane Louro (2012)
		Julio Hurtado Llopis (2006)

QUADRO 3 – Referencial teórico da pesquisa.

## I Pesquisas de Pós-Graduação realizadas no Brasil

A coleta para verificação das dissertações e teses que tratavam da temática foi realizada no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período compreendido entre 1987 até dezembro de 2012. No levantamento foram encontradas duas teses de doutoramento e sete dissertações de mestrado, abaixo resumidas e elencadas por ordem cronológica. As informações constantes no site da Capes são fornecidas pelos programas de pós-graduação e de inteira responsabilidade das instituições.

### Teses de Doutorado

1. TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto de Trindade. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual.** 2008. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

Estudo de caso que teve como objetivo testar uma proposta de ensino musical mediante a Abordagem Musical CLATEC (Atividades musicais de Construção de Instrumento, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação) para uma amostra de educandos sem deficiência visual e educandos com deficiência visual.

2. BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Do toque ao som: O ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva.** 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

Pesquisa qualitativa que analisou três casos de alunos com cegueira visando apreender as percepções dos indivíduos frente aos desafios da alfabetização musical em braille. Na tese discutiu-se a respeito do papel do educador musical, do aluno com deficiência visual e do especialista em aplicações da musicografia braille. Como desdobramentos desta pesquisa, houve a produção de um áudio documentário que retrata o desenvolvimento da pesquisa e a implementação de um acervo musical que contém obras em braille.

### **Dissertações de Mestrado**

1. BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores.** 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Pesquisa qualitativa na qual a autora investigou a percepção de estudantes de Música com deficiência visual e de seus respectivos professores acerca das condições atuais de aplicação da musicografia braille no campo da educação musical. A dissertação também investigou e avaliou as ferramentas tecnológicas utilizadas para a produção de partituras em braille, criando assim, procedimentos que otimizassem a transcrição de obras musicais.

2. MELO, Marcos Welby Simões. **Ensinando música para deficientes visuais: da educação complementar à pretendida profissionalização.** 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

Pesquisa de campo sobre o ensino de música para pessoas com deficiência visual, realizada em três entidades especializadas. O autor aponta, no resumo da dissertação, o principal desafio de seu trabalho: “levantar a hipótese de que a educação musical especial

pode ser um interessante mecanismo de inclusão socioeducativa” (MELO, 2007). A pesquisa conclui que a situação da educação musical especial é grave, já que a falta de recursos humanos e materiais ainda é muito grande.

3. SOUZA, Catarina Shin Lima. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, 2010.

A pesquisa analisou a situação da educação musical em face às recentes mudanças na legislação nacional, em relação à inclusão educacional de pessoas com deficiência. A autora, através de relato de experiência, apresentou as possibilidades de atuação que utilizou enquanto professora de música de alunos com deficiência visual no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN).

4. MELO, Isaac Samir Cortez. **Um estudante cego no curso de Licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física.** 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

Estudo de caso que objetivou discutir e analisar os processos de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (MELO, 2011). Na coleta de dados utilizou-se a observação participante, entrevistas, análise de documentos e registros fotográficos.

5. RODRIGUES, Marcelo Inagoki. **As ideias pedagógico-musicais de Shinichi Suzuki e sua aplicação na Educação Inclusiva:** um relato de experiência em Petrópolis com três alunos de violão heterogêneos no tocante às suas acuidades visuais. 2012. 217 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A pesquisa de caráter fenomenológico centrou-se na vivência em sala de aula e em três alunos com diferentes acuidades visuais. Partiu da premissa de que a mesma ideia pedagógico-musical pode percorrer contextos diferentes, buscando, dessa forma, aproximar os pensamentos pedagógicos-musicais do educador japonês Shinichi Suzuki das principais ideias da educação inclusiva (RODRIGUES, 2012).

6. COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. **Os desdobramentos do ensino de música no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual:** um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ). 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Estudo de caso com observação participante e livre, contendo entrevistas semiestruturadas com alunos com deficiência visual que frequentaram aulas de música no setor de reabilitação com cegueira adquirida na idade adulta, no Instituto Benjamin Constant (IBC). Tal estudo objetivou analisar o ensino de música voltado para as pessoas com deficiência visual e os possíveis desdobramentos observados a partir da prática musical desenvolvida com os alunos citados (COUTINHO, 2012).

7. BERNARDO, Sérgio Figueiredo. **A música na educação de pessoas com deficiência visual: uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo.** 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

Estudo de caso com o objetivo de compreender a dinâmica da educação musical na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEES JAA), situando a música e sua dimensão criativa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na concepção de professores e alunos com deficiência visual, na perspectiva da educação inclusiva (BERNARDO, 2012).

Além das dissertações e teses coletadas no Banco de Teses da Capes, foi encontrada a pesquisa de Mestrado de Dária Maria de Melo Santos (2002), brevemente descrita:

8. SANTOS, Dária Maria de Melo. **Percepção... Baixa visão... Vida...: musicalizar para educar e integrar socialmente.** 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

Trata-se de um estudo de caso realizado na Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual – Laramara. A pesquisa buscou demonstrar como a musicalização pode constituir um instrumento de educação e integração social no processo de desenvolvimento de crianças com baixa visão.

O levantamento realizado demonstrou que as pesquisas realizadas apresentam predominantemente natureza qualitativa e que o estudo de caso é a ferramenta metodológica mais utilizada (encontrou-se seis pesquisas desta natureza), seguida do relato de experiência (duas pesquisas).

Observa-se ainda que estas pesquisas consideram a musicografia braille um importante recurso para as aulas de música. Nesta especificidade, destacam-se os trabalhos de mestrado e doutorado de Fabiana Bonilha (2010; 2006) que apontam a musicografia braille sob uma perspectiva inclusiva, como um dos caminhos a serem trilhados para a educação musical para alunos com deficiência visual.

O levantamento realizado nas pesquisas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES) reafirmou haver uma escassez de trabalhos acadêmicos voltados para esta temática. Não obstante, ele também permitiu o direcionamento da pesquisa para tópicos que ainda não haviam sido academicamente discutidos e analisados.

## II Ordenamentos legais

A legislação brasileira prega, em grande proporção, que todos os indivíduos têm direito ao ensino, ou seja, tem o direito de participar ativamente de todas as atividades realizadas no ambiente escolar. Para tanto, várias leis foram criadas com o intuito de estender tais direitos para as pessoas com deficiência de qualquer natureza.

A legislação brasileira apresenta como linha condutora a perspectiva do Sistema Educacional Inclusivo, tomando por base as convicções estabelecidas por dois documentos internacionais, de 1990 e 1994:

- *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de 1990, firmada em Jomtien, na Tailândia, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos;
- *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*, de 1994, firmada na cidade de Salamanca, Espanha, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, firmou-se que os objetivos para a *Educação para Todos* consistiam em:

- Art. 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.
- Art. 2. Expandir o enfoque.
- Art. 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.
- Art. 4. Concentrar a atenção na aprendizagem.
- Art. 5. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica.
- Art. 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.
- Art. 7. Fortalecer as alianças (UNESCO, 1990).



Conforme dito, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, resultou no documento *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*, que teve como objetivo reafirmar o compromisso estabelecido pela *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de 1990, que reconheceu a urgência de que os direitos à educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais estivessem garantidos no quadro do sistema regular de educação.

Para a confecção da *Declaração de Salamanca* foram adotados cinco princípios norteadores, os quais destacam-se o quarto e o quinto item, por reportarem-se diretamente a temática da pesquisa:

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Conforme dito anteriormente, a legislação brasileira apoiou-se na perspectiva adotada pelos dois documentos retratados. Dentre os ordenamentos legais que tratam do direito à educação para pessoas com deficiência, destacam-se:

**a) Constituição Federal Brasileira, de 1988 – Art. 208:**

“Art. 208:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

**b) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Artigos 4, 58, 59 e 60:**

Art. 4:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...]

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular

de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O 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 de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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

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

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

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

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

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

Art. 60: Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

**c) Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**, que aprovou o Plano Nacional de Educação, por sua vez, estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com ‘necessidades educacionais especiais’, as quais, entre outras questões, tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios;
- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino;
- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior (BRASIL, 2001).

**d) Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O documento, além de instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aponta para uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, apoiando e, em alguns casos, substituindo os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2011).

**e) Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 3.284, de 07 de novembro de 2003**, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, bem como aqueles para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

No Artigo 2º consta o compromisso quanto aos alunos com deficiência visual:

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, *software* de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003).

Além dos ordenamentos relatados, o **decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009** promulgou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No artigo 24 a Convenção aponta como dever do Estado várias exigências, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional. Tendo em vista o objeto da presente pesquisa, destacaremos:

- 3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiências a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

[...]

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular, crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

A partir do exposto, pudemos observar a atuação de uma legislação direcionada para que as pessoas com deficiência de qualquer natureza estejam inseridas nas diversas atividades cotidianas, referentes à educação, mobilidade e lazer. De acordo com Lima (2012),

Conhecer é saber *fazer*, é saber *ser*, é saber por que se faz e para quem se faz, pois as ações humanas modificam o mundo. Daí a importância da interdisciplinaridade na educação brasileira. Acreditamos que ela poderá auxiliar na formação de professores, na organização de um sistema pedagógico comprometido com a sociedade e qualidade de vida do cidadão, atenda mais atentamente os indivíduos socialmente desfavorecidos e os portadores de deficiências físicas e sensoriais (LIMA, 2012, p. 151).

Neste sentido, compartilhamos das ideias de Lima (2012), no que diz respeito à importância de um olhar interdisciplinar sobre a educação brasileira, capaz de auxiliar na formação de professores e na organização de um sistema pedagógico comprometido com a sociedade de modo geral.

# 1 DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste capítulo serão apresentados alguns dos conceitos fundamentais acerca da deficiência visual – baixa visão e cegueira. É importante esclarecer-se a impossibilidade da descrição de todas as situações em que a deficiência visual ocorre, pois esta tarefa caberia essencialmente aos estudiosos da saúde. No entanto, serão apresentadas informações básicas obtidas nos referenciais teóricos consultados, com o objetivo de auxiliar os educadores musicais e professores que trabalham com alunos com deficiência visual em sala de aula.

O termo deficiência visual é empregado para indivíduos com perda total ou parcial da visão, seja ela congênita ou adquirida. O nível de acuidade visual pode variar, determinando dois grupos: o das pessoas cegas e o grupo das pessoas com baixa visão.

De acordo com Vianna e Rodrigues (2008), a Acuidade Visual (A.V.) é a capacidade de enxergar com um ou ambos os olhos. Está relacionada à visão central e, portanto, diz respeito à visão de formas, de cores e detalhes – e é altamente refinada e precisa. O exame realizado para verificar a visão central chama-se exame de acuidade visual.

## 1.1 Cegueira e baixa visão

No caso da **cegueira**, há perda total da visão ou pequena capacidade de enxergar, levando a pessoa a necessitar do braille para leitura e escrita. Os cegos utilizam os sentidos remanescentes para percepção, análise e compreensão do ambiente, ou seja: a audição, o tato, o paladar e o olfato. Lopes e Serfaty (2008) classificam a cegueira em:

- 1) Cegueira parcial – na qual os indivíduos só veem vultos e distinguem claro e escuro;
- 2) Próximo da cegueira total – na qual os indivíduos só tem percepção da luminosidade, sendo capazes de identificar a direção da luz;
- 3) Cegueira total (amaurose) – pressupõe a completa perda de visão.

Já no caso da **baixa visão**, a pessoa apresenta comprometimento visual mesmo após tratamento ou correção óptica<sup>20</sup>. Cada pessoa com baixa visão enxerga de forma diferenciada, de acordo com as alterações que podem ocorrer, desde prejuízos na acuidade visual, na visão de cores, no campo visual, na sensibilidade ao contraste ou na adaptação à luz.

---

<sup>20</sup> Considera-se correção óptica a utilização de lentes corretivas, óculos, lupas, entre outros.

A respeito do grupo de pessoas com baixa visão, utiliza-se também o termo visão subnormal. Os dois termos estão corretos: baixa visão ou visão subnormal. No entanto, o primeiro é mais recente e mais comum – utilizado, inclusive, em instituições especializadas e na literatura específica. O uso do termo baixa visão foi recomendado pela Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization/WHO*) e pelo Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (*International Council for Education of people with visual impairment – ICEVI*), em reunião realizada em Bangkok, na Tailândia, em 1992. É válido destacar que esta reunião também estabeleceu o conceito para baixa visão:

Alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual e função viso-motora e perceptiva. Essas alterações interferem e limitam o desempenho visual do indivíduo que também poderá ser influenciado por fatores ambientais inadequados (ICEVI/WHO, 1992).

Dentre as alterações mais frequentes da baixa visão, destacamos:

1. Perda da Visão Periférica – ocorre, por exemplo, no caso de pessoas acometidas pelo Glaucoma e a Retinose Pigmentária; conforme figura 4:

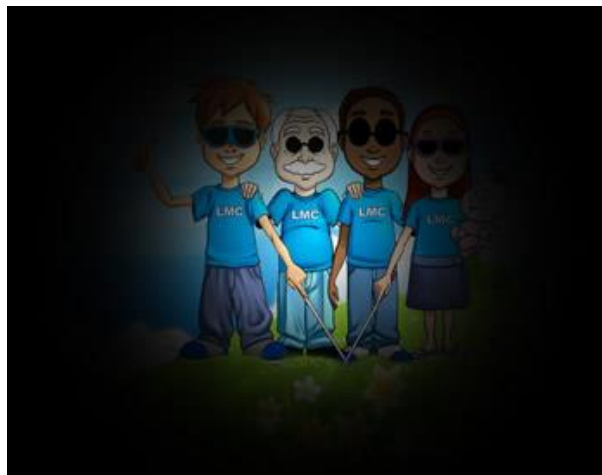


FIGURA 4 – Perda da Visão Periférica.

Fonte: <<http://www.lmc.org.br/BV.html>>.

2. Perda da Visão Central – ocorre, por exemplo, no caso de pessoas acometidas pela Degeneração Macular Relacionada à Idade (DMRI) e à Doença de Stargardt; conforme figura 5:



FIGURA 5 – Perda da Visão Central

Fonte: <<http://www.lmc.org.br/BV.html>>.

3. A Perda Difusa de Campo Visual – ocorre, por exemplo, no caso de pessoas acometidas pela Retinopatia Diabética; conforme figura 6:



FIGURA 6 – Perda Difusa de Campo Visual

Fonte: <<http://www.lmc.org.br/BV.html>>.

4. A Diminuição Global da Sensibilidade – ocorre, por exemplo, no caso de pessoas acometidas pela Catarata, conforme apresenta a figura 7:



FIGURA 7 – Diminuição Global da Sensibilidade

Fonte: <<http://www.lmc.org.br/BV.html>>.

Marilda Bruno (2009), docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), baseia-se no documento firmado pelo ICEVI/WHO para afirmar que:

Do ponto de vista clínico, a baixa visão é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, após o melhor tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns. Caracteriza-se pela acuidade visual inferior a 20/70 até percepção luminosa e campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação (BRUNO, 2009, p. 37).

Sob o ponto de vista educacional, Vianna e Rodrigues (2008) consideram algumas diferenças entre o cego e a pessoa com baixa visão, apontadas no quadro 4:

<b>DIFERENÇAS ENTRE PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO</b>	
<b>Ponto de vista educacional</b>	
<b>CEGO</b>	<b>BAIXA VISÃO</b>
Quando houver ausência total de visão até perda da projeção de luz (localização de um foco de luz projetada)	Quando a percepção visual for desde condições de indicação da projeção de luz até o grau em que a A.V. interfira ou limite o desempenho
Quando a aprendizagem ocorrer através da integração dos sentidos remanescentes (sentidos preservados)	Quando a aprendizagem puder ser através de meios visuais, com adoção de recursos especiais sempre que necessário (ópticos, não ópticos e tecnológicos)
Quando for necessária a utilização do método braille como principal meio de leitura e escrita	---



QUADRO 4 – Diferenças entre pessoa com baixa visão e cega sob o ponto de vista educacional

Fonte: VIANNA; RODRIGUES (2008, p. 150).

O Decreto n. 5.296/04 apresenta as seguintes definições para a cegueira e a baixa visão:

Deficiência visual: **cegueira**, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a **baixa visão**, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Segundo o site *Vejam*<sup>21</sup> existem as seguintes classes de acuidade visual, apontadas pelo quadro 5:

CLASSES DE ACUIDADE VISUAL			
CLASSE	ACUIDADE	%	AUXÍLIOS
Normal	20/12 a 20/25	150 a 80	Bifocais comuns
Próximo do normal	20/30 a 20/60	60 a 30	Bifocais mais fortes; lupas de baixo poder
Baixa visão moderada	20/80 a 20/150	25 a 12	Lentes esferoprismáticas; lupas mais fortes
Baixa visão severa	20/200 a 20/400	10 a 5	Lentes esféricas; lupas de mesa com alto poder
Baixa visão profunda	20/500 a 20/1000	4 a 2	Magnificação vídeo; lupa montada; telescópio; bengala; treinamento O-M <sup>22</sup>
Próximo à cegueira	20/1200 a 20/2500	1,5 a 0,8	Magnificação vídeo; livros falados; braille; aparelhos de saída de voz; bengala; treinamento O-M

<sup>21</sup> Site *Vejam*: Apresenta informações a respeito do glaucoma e baixa visão. Para maiores informações, consultar: <[www.vejam.com.br](http://www.vejam.com.br)>.

<sup>22</sup> Treinamento O-M: Treinamento Orientação e Mobilidade. Segundo o MEC, a Orientação e Mobilidade é parte fundamental e essencial da educação, bem como da reabilitação da pessoa com deficiência visual, cuja independência dependa da capacidade de se locomover e se orientar com autonomia. Isto porque favorece a inclusão na vida socioescolar, confere independência pessoal e auto-suficiência (MEC, 2002; BRASIL, 1995).

Cegueira total	SPL <sup>23</sup>	SPL	Aparelhos de saída de voz; bengala; treinamento O-M
----------------	-------------------	-----	--

QUADRO 5 – Classes de Acuidade Visual (A.V.).

Fonte: <[www.vejam.com.br](http://www.vejam.com.br)>.

De acordo com o Censo 2010<sup>24</sup> realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 24% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência; ou seja, cerca de 45 milhões de pessoas dos 190 milhões de habitantes no Brasil. O gráfico representado na figura 8 foi elaborado a partir de dados coletados do Censo 2010,<sup>25</sup> o qual aponta a deficiência visual como a mais recorrente:

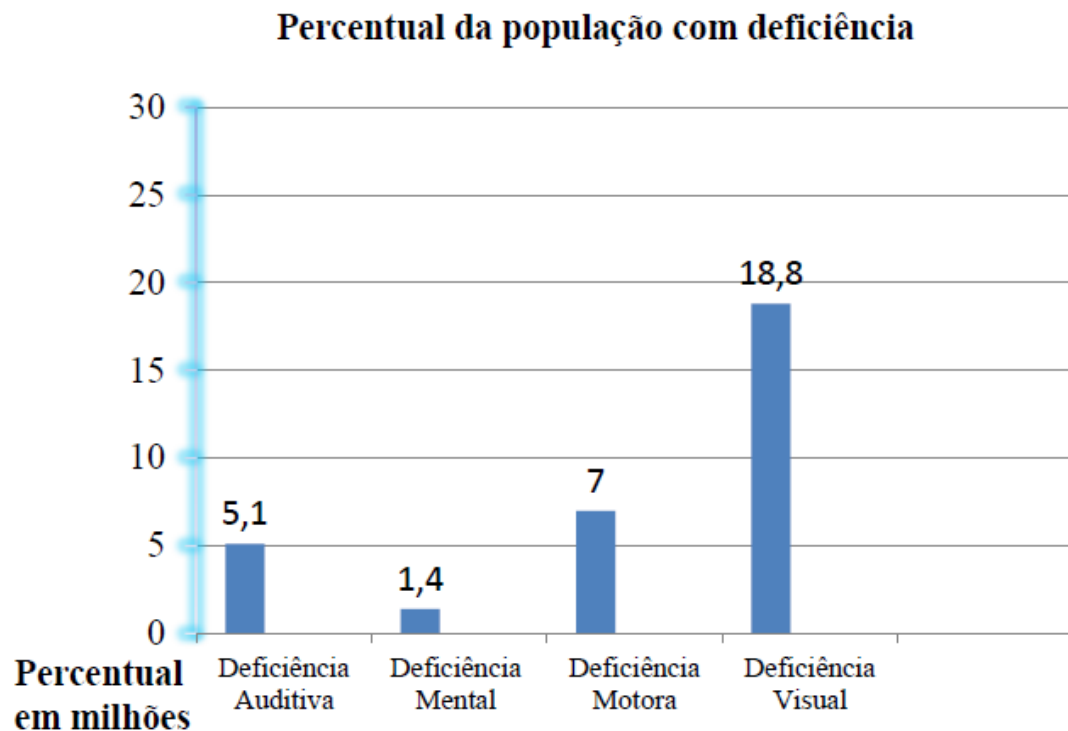


FIGURA 8 – Percentual da população com deficiência, segundo o tipo de deficiência investigada.

Fonte: Censo 2010.

<sup>23</sup> SPL: Sem percepção de luz.

<sup>24</sup> Para maiores informações, acesse: <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=890>>.

<sup>25</sup> Gráfico elaborado pela autora. O Censo 2010 refere-se à deficiência intelectual como deficiência mental. Optou-se por preservar esta terminologia no gráfico 2.

No que diz respeito à deficiência visual, o Censo 2010 considerou que 18,8% da população brasileira apresenta dificuldade para enxergar ou algum tipo de deficiência visual severa, conforme é possível visualizar na figura 8. Como fonte de dados, os questionários do Censo 2010 consideraram as seguintes opções:

- Não consegue [enxergar] de modo algum. Destinado para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de enxergar;
- Grande dificuldade [para enxergar]. Para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de enxergar, mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato;
- Alguma dificuldade [para enxergar]. Para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de enxergar, mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato;
- Nenhuma dificuldade [para enxergar]. Para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de enxergar, mesmo utilizando óculos ou lentes de contato (BRASIL, 2010).

Em referência à idade na qual é adquirida, a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida. É válido destacar as semelhanças e diferenças entre os dois tipos de deficiência, já que ambas acarretam características distintas para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

A **deficiência visual congênita** ocorre quando a criança ainda está no útero materno, na ocasião do nascimento ou imediatamente após seu nascimento.

As causas mais comuns que levam à deficiência visual congênita são: o glaucoma congênito, a retinopatia da prematuridade, a rubéola, a catarata congênita, a toxoplasmose congênita, a hipovitaminose A, a oncocercose, o sarampo e o tracoma.

Para formar conceitos, se desenvolver intelectualmente e interagir com o ambiente em que vive, é necessário que a criança com deficiência visual congênita receba estímulos advindos dos sentidos remanescentes, principalmente o tátil cinestésico, auditivo, proprioceptivo e vestibular, já nos primeiros meses de vida (VIANNA; RODRIGUES, 2008, p. 139).

Louro (2012) defende a estimulação precoce para um bom desenvolvimento psicomotor do indivíduo com deficiência visual congênita:

Estímulos precoces serão sempre boas armas no combate às lacunas do desenvolvimento. Um indivíduo cego que seja devidamente estimulado desde a infância passará pelo processo de aprendizagem muito bem, de maneira semelhante a alguém sem deficiência. Já um cego com pouca estimulação pode apresentar diversos problemas de aprendizagem, além de

comprometimento nas capacidades de *associação, generalização e abstração*; pode, ainda, apresentar imaginação muito pouco desenvolvida, criatividade limitada – por causa da falta de vivências práticas com seu corpo – e até mesmo problemas de coordenação motora, de *preensão manual* e de postura (LOURO, 2012, p. 263).

No caso da **deficiência visual adquirida**, ocorre quando há alguma alteração no sistema visual após acesso aos estímulos visuais de forma ‘normal’ por algum tempo. De acordo com Vianna e Rodrigues (2008), a construção de conceitos e a adaptação ao mundo por parte da criança com deficiência visual adquirida é facilitada devido à memória visual armazenada – que dependerá do tempo de contato com o mundo que esta criança teve através da visão.

As causas mais frequentes que levam à deficiência visual adquirida são: a catarata, o diabetes, o descolamento de retina, o glaucoma, as retinopatias e as causas acidentais.

## 2 O ENSINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

### 2.1 Histórico

A preocupação em oferecer o ensino para as pessoas com deficiência de qualquer natureza é bem recente. É oriunda de um período histórico que passou a considerar a educação como um direito comum a todo cidadão.

Jan Amos Comenius (1592-1670), no início da Idade Moderna, foi um dos primeiros autores a refletir sobre a ideia de educação para todos. Diferentemente do que ocorreu na Grécia Antiga<sup>26</sup>, Comenius, no livro *Didactica Magna*, de 1638<sup>27</sup>, estabeleceu os princípios para a criação de um método de ensino, aplicável a todos os alunos. O autor acreditava que “Faltava um método para ensinar ao mesmo tempo todos os alunos de uma mesma classe, enquanto se fazia grande esforço para ensinar a cada um em particular” (COMENIUS, 1997, p. 205).

Comenius teve como inspirações pedagógicas a tradição clássica de Quintiliano<sup>28</sup>, o humanismo de Vives<sup>29</sup> e o reformismo de Ratke<sup>30</sup>, além de estar ligado à tradição hermética de Paracelso – que viveu entre 1493 e 1541 e foi, ao lado de Jerônimo Cardano (1501-1576), um dos primeiros médicos a trabalhar com ações concretas no tratamento de pessoas com deficiência. Comenius defendia a ideia de escola enquanto Instituição Social, a serviço de toda a comunidade. Acreditava ser necessária a criação de uma escola para todos, inclusive para as mulheres e para as pessoas com deficiências. O pesquisador Wojciech Andrzej Kulesza afirma que:

---

<sup>26</sup> Na Grécia Antiga a beleza física era extremamente valorizada e a deficiência, indesejável. Em Esparta as crianças ao nascer passavam por uma comissão de anciãos e se possuísem algum tipo de deficiência eram lançadas ao local onde se depositava todo tipo de lixo: “o futuro cidadão só é aceito quando é belo, bem formado e robusto; os raquíticos e disformes são condenados a ser lançados no monturo, nos Apótetas” (MARROU, 1975, p. 41).

<sup>27</sup> Há grande divergência a respeito da data do livro *Didactica Magna*. Grande parte dos autores afirma que Comenius finalizou o livro *Didactica Tcheca* entre os anos de 1631 e 1632, e o livro *Didactica Magna* refere-se a uma tradução, revisão e ampliação do primeiro, datada entre os anos 1638 e 1649.

<sup>28</sup> Marcus Fabius Quintilianus (35d.C.-95d.C) foi um orador e professor de retórica na Roma Antiga.

<sup>29</sup> Juan Luis Vives (1492-1540) foi um pensador humanista, que, influenciado por outros autores, descreveu uma teoria abrangente para a educação.

<sup>30</sup> Wolfgang Ratke (1571-1635) foi um educador alemão que apresentou um sistema de educação baseado na filosofia de Francis Bacon.

[...] Comenius antecipa de muitos anos a necessidade da educação do sexo feminino e dos deficientes, por razões diversas naturalmente. Essa sua posição é uma decorrência clara de seus pressupostos filosóficos, isto é, de que a educação é a única maneira de assegurar ao ser humano a possibilidade de realizar plenamente sua natureza e, portanto, basta ser humano para ser encaminhado à escola (KULESZA, 1992, p. 100).

O psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) passou boa parte de sua vida dedicado ao estudo das pessoas com deficiência – de modo especial a deficiência visual – apresentando um novo paradigma para a compreensão das particularidades destes sujeitos, apontando alternativas inovadoras para sua educação. Seus estudos acarretaram em importantes contribuições para o campo da educação e da psicologia. Vygotsky (1997) dividiu os períodos históricos em três fases, atribuindo nomes a cada uma delas, segundo quadro 6:

<b>PERÍODOS HISTÓRICOS ATRIBUÍDOS POR VYGOTSKY</b>		
<b>PERÍODO HISTÓRICO</b>	<b>NOME DO PERÍODO ATRIBUÍDO POR VYGOTSKY</b>	<b>VISÃO DA SOCIEDADE NA ÉPOCA ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL</b>
Antiguidade, Idade Média e parte considerável da História Moderna	‘a época mística’	Acreditava-se que a deficiência visual era uma enorme desgraça.
Século XVIII – Iluminismo	‘a época ingenuamente biológica’	Acreditava-se que a carência de um órgão era compensada pelo desenvolvimento acentuados dos outros órgãos.
Idade Moderna	‘a época moderna (científica ou sociopsicológica)’	Passou-se a considerar uma maior importância no papel psicológico da deficiência no processo de desenvolvimento e formação da personalidade.

QUADRO 6 – Períodos históricos atribuídos por Vygotsky: pessoas com deficiência visual.

Fonte: Vygotsky (1997).

Vygotsky (1997) observou que na Antiguidade, Idade Média e parte considerável da História Moderna, a deficiência visual era vista como uma enorme desgraça. O autor referia-

se a este período como ‘a época mística’, na qual consideravam os cegos seres indefesos, desvalidos e abandonados, mas também, possuidores de forças místicas superiores da alma, que lhes permitia o conhecimento espiritual e a visão espiritual no lugar da visão física perdida. É possível notar, ainda hoje, vestígios desta opinião popular a respeito do cego nas lendas, fábulas e provérbios populares. Para Vygotsky, este comportamento é proveniente do cristianismo:

[...] como em qualquer tipo de privação ou sofrimento, via-se um valor espiritual; [...]. Isto implicava simultaneamente miséria na vida terrena e proximidade a Deus. Em um corpo fraco, dizia-se, vive um espírito superior. Novamente se descobria na cegueira o aspecto místico, certo valor espiritual, certo sentido positivo. Denominava-se ‘mística’ esta fase do desenvolvimento da psicologia do cego, não só porque estava marcada por crenças religiosas, mas porque aos cegos se acercavam todas as maneiras possíveis de contato com Deus<sup>31</sup> [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 100, tradução nossa).

O período marcado pelo Iluminismo, a partir do século XVIII, foi classificado por Vygotsky (1997), como ‘a época ingenuamente biológica’. Nela inaugurou-se uma nova concepção para a ciência de modo geral. No caso da deficiência visual, a mística foi substituída pela ciência e a ideia de *déficit* foi substituída pela experiência e pelo estudo. Esta nova concepção de cegueira afirmava que a carência de um órgão se compensaria com o funcionamento e o desenvolvimento acentuado de outros órgãos (VYGOTSKY, 1997).

Também neste período foram instauradas as lendas sobre o tato sobrenatural dos cegos e a crença de que qualquer cego poderia ser um músico, por ser dotado de um ouvido aguçado e excepcional. Corroborando as ideias de Vygotsky, o neurologista e pesquisador Oliver Sacks (2007) afirma que: “A imagem dos músicos e poetas cegos tem uma ressonância quase mítica, como se os deuses houvessem concedido os dons da poesia e da música para compensar o sentido que lhes tiraram” (SACKS, 2007, p. 173).

Vygotsky (1997), em continuidade, relata que a ‘época moderna (científica ou sociopsicológica)’ ocorreu quando passou-se a considerar a importância do papel psicológico

---

<sup>31</sup> [...] como en cualquier privación o sufrimiento, se veía un valor espiritual; [...]. Esto implicaba simultaneamente miseria en la vida terrenal y proximidad a Dios. En un cuerpo endeble, se decía entonces, vive un espíritu superior. De nuevo se descubría en la cegueira cierto segundo aspecto místico, cierto valor espiritual, cierto sentido positivo. Cabe denominar mística a esta etapa en el desarrollo de la psicología de los ciegos no sólo porque estaba teñida de nociones y creencias religiosas, no sólo porque a los ciegos se los acercaba de todos los modos posibles a Dios [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 100).

no processo de desenvolvimento e formação da personalidade de qualquer indivíduo, inclusive as pessoas com deficiência:

se algum dos órgãos, devido a uma insuficiência morfológica ou funcional, não pode cumprir o seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o mal funcionamento deste órgão. Criam sobre o órgão defeituoso uma superestrutura psíquica que tende a reforçar o organismo no ponto debilitado<sup>32</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 103, tradução nossa).

No Brasil, as primeiras ações para promover uma educação especializada para as pessoas com deficiência, de modo geral, tiveram início em meados do século XIX, seguindo a tendência mundial da época, com a criação de instituições educacionais. Estas instituições estavam diretamente ligadas ao movimento social de filantropia, com a criação e manutenção de asilos e manicômios para tratamento de pessoas com deficiência.

Segundo a professora Eniceia Mendes (2002), docente do Departamento de Psicologia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, este novo paradigma trouxe a ideia de que em ambientes segregados, as pessoas com deficiência seriam protegidas da sociedade, além de terem melhores cuidados com sua saúde.

No tocante à deficiência visual, houve a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), por D. Pedro II, no ano de 1854, que funcionava em regime de internato. Somente após sete décadas da criação deste instituto ocorreu a abertura de duas outras instituições especializadas para tal público em nosso país: o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte – MG (1926), e o Instituto Padre Chico, em São Paulo – SP (1928); que também funcionavam em regime de internato.

Podemos citar ainda outras escolas menores em outros estados brasileiros, que também prestavam atendimento educacional às pessoas com deficiência visual: Instituto de Cegos da Bahia – BA (1928); Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre – RS (1929); e o Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza – CE (1943).

Apesar de ter sido importante para o período, esta postura segregacionista acarretava uma série de problemas, conforme relata a professora e pesquisadora do campo da Educação Especial, Vera Lúcia Flôr Goffredo:

---

<sup>32</sup> si algún órgano, a causa de una insuficiencia morfológica o funcional, no puede cumplir plenamente con su trabajo, el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento defectuoso del órgano. Crean sobre el órgano o la función defectuoso una sobreestructura psíquica que tiende a reforzar al organismo en el punto débil y amenazado (VYGOTSKY, 1997, p. 103).



[...] as instituições oficiais ou particulares tinham exclusivamente a finalidade de acolher pessoas com deficiência, tirando-lhes a oportunidade de convivência com as pessoas consideradas ‘normais’ [...]. O atendimento era baseado em um modelo médico. A deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um inválido e incapaz, ficando, assim, aos cuidados de instituições segregativas (GOFFREDO, 2007, p. 27).

Seguindo adiante, no Brasil tivemos a institucionalização da escolaridade obrigatória em meados do século XX. A partir desta abertura educacional a escola deixa de ser privilégio de alguns e, teoricamente, passa a ser composta por toda a sociedade. Masini (1993) afirma que na década de 1950, em caráter experimental, foi instalada nas escolas comuns a primeira classe braille do Estado de São Paulo. A autora afirma ainda que a frequência de alunos com deficiência visual em escolas ‘comuns’ ampliou-se de tal forma que não deixou dúvidas quanto à possibilidade de se obter níveis satisfatórios de aprendizagem para este público.

Vinte anos mais tarde, na década de 1970, predominava no país a filosofia da educação integrada, com a ideia de incorporar alunos com deficiência em classes comuns, embora só os estudantes que se adaptassem à escola comum poderiam usufruir de tal direito (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

A partir da década de 1990, o Brasil, em conformidade com os movimentos internacionais pela sociedade inclusiva, retomou a discussão a respeito das pessoas com deficiência. Esta discussão mundial seguiu adiante, especialmente, em decorrência dos documentos gerados por dois eventos internacionais: *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Jomtien, Tailândia), de 1990, e pela *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais* (Salamanca, Espanha), de 1994. Tais documentos serviram de referência para a confecção das políticas públicas inclusivas brasileiras, e, conforme exposto anteriormente, também foram objeto de análise desta pesquisa.

## **2.2 O papel dos educadores, familiares e profissionais da saúde**

As pessoas com deficiência visual, independentemente de possuírem baixa visão ou cegueira, poderão participar de todas as atividades diárias se bem auxiliados pela família e profissionais da saúde e educação. Utilizou-se como referência a fala da Professora Elcie

Masini, para afirmar que todas as pessoas que convivem com a pessoa com deficiência visual serão educadores no processo de formação e de desenvolvimento deste aluno.

Se Educação diz respeito às condições indispensáveis às transformações do ser humano em seu processo de desenvolvimento, que vai da dependência absoluta do organismo à autonomia física e psíquica, educadores são todos aqueles que lidam com essas condições; incluindo familiares e profissionais (MASINI, 2007, p. 26).

A educadora musical Viviane Louro (2012) retrata a importância de se promover um trabalho pedagógico para as pessoas com deficiência, de modo geral, que integre a família, os educadores e a equipe de saúde:

Se eu tenho um aluno com problema de processamento auditivo central e ele vai fazer aula relacionada com música, talvez ele tenha problema para aprender algumas questões musicais. Não é o professor de música que vai resolver isso. Ele criará uma estratégia para colaborar na aprendizagem, mas quem trabalhará isso é o fonoaudiólogo. O professor sozinho não tem que dar conta dessa demanda em sala de aula (LOURO, 2012, p. 186).

Tratando especificamente da pessoa com deficiência visual, para que a família possa auxiliar de forma efetiva no desenvolvimento destes indivíduos, é imprescindível aceitar e compreender quais são as especificidades e necessidades desta pessoa. Masini (2007) aponta ainda a necessidade de uma contínua assistência, que não envolve somente as informações a respeito do que é desconhecido para a família, mas também engloba o apoio psicológico necessário para tal realidade.

Vallés (2001), por sua vez, tece comentários a respeito da importância do ambiente familiar e escolar para a estimulação destes indivíduos:

É importante ter em conta que há, dentro do entorno social, familiar, acadêmico, muitas variáveis envolvidas que exercem sua influência na estimulação de cada aluno, além de sua individualidade e capacidade pessoal. Uma pessoa cega não tem necessariamente seu ouvido e suas habilidades musicais desenvolvidas espontaneamente pelo fato de ser cega. Acreditamos que é necessário educar os seus sentidos e essas habilidades, assim como é necessário fazê-lo com qualquer pessoa a quem desejamos oferecer uma educação musical completa<sup>33</sup> [...] (VALLÉS, 2001, p. 30, tradução nossa).

---

<sup>33</sup> Es importante tener en cuenta que dentro de el entorno social, familiar, académico, intervienen muchas variables que ejercen su influencia en la estimulación de cada alumno, además de si misma individualidad y su capacidad personal. Una persona ciega no tiene necesariamente su oído y sus capacidades musicales desarrolladas espontáneamente por el hecho de ser ciega. Creemos que es necesario educar sus sentidos y

De acordo com Masini (1993), muitos dos problemas poderiam ser evitados se os educadores, pais ou professores, pudessem compreender a maneira como a pessoa com deficiência visual percebe o mundo e se relaciona com ele:

Seria importante que não perdessem de vista que, na sua totalidade, essa criança tem mais pontos semelhantes às demais, do que pontos diferentes. Assim, antes de mais nada, ela precisa de cuidados físicos, de afeição, de segurança e de atendimento às suas necessidades. O que a torna diferente dos outros é o fato de não dispor de visão e este é o ponto básico a ser considerado (MASINI, 1993, p. 68).

Além dos profissionais da saúde envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, os educadores também devem estar preparados e motivados para trabalhar com estes alunos, pois serão os responsáveis pelo desenvolvimento de uma série de habilidades tão necessárias para o aluno com deficiência visual quanto às habilidades a serem desenvolvidas pela equipe de saúde e família. Ou seja, o educador necessita estabelecer vínculos com seu educando, de forma que esta aprendizagem seja significativa.

Relacionado diretamente às interações musicais entre o educador e o aluno com deficiência visual, Daniel Stern (1992) cunhou o termo em alemão ‘*Vitalitätsaffekte*’, ou ‘vitalidade de afetos’, na tradução para o português, para designar os processos dinâmicos entre atividade e experiência que permitirão ao aluno cego perceber e se relacionar com características específicas, como estados de ânimo e emoções de seus companheiros de sala e educador. Este tipo de relacionamento exige alto grau de sintonia afetiva, que os alemães chamam de *Affektivitätsabstimmung*.

Ao encontro das ideias expostas, Louro et al (2006) referem-se à esta postura de estímulo por parte da família, equipe médica e educadores como ‘colaboração positiva’:

[...] é essencial a **colaboração positiva** da família, médicos e professores. Principalmente no que se refere à alfabetização e educação geral, ou mesmo educação específica, como por exemplo a música, os profissionais precisam ser informados sobre aspectos importantes que permeiam a deficiência visual, para que possam saber conduzir suas informações. Não é raro encontrar casos de crianças com deficiência visual com estereotípias por falta de estímulo adequado, como também, dificuldades adicionais na aprendizagem devido a falta de preparo dos professores: mau planejamento, erro na utilização dos métodos, formas inadequadas de motivação, falta de informação, entre outros (LOURO et al, 2006, p. 42, grifo nosso).

---

actualizar estas capacidades como es necesario hacerlo con cualquier persona a la que se le quiera ofrecer una completa educación musical [...] (VALLÉS, 2001, p. 30).

Ferreira (2010) adota, por sua vez, o termo ‘postura positiva’ para defender a ideia de que o educador deve identificar as capacidades e incentivar as habilidades de seus alunos, de forma a não destacar suas limitações. A respeito do educador, Ferreira faz a seguinte observação: “também deve sempre ouvir seus alunos e ser sensível para entender limites e possibilidades, ao mesmo tempo em que procura ajudá-los a progredirem por meio de desafios” (2010, p. 40).

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de que a família, equipe médica e professores atuem como educadores neste processo de ensino e aprendizagem.

## **2.3 Adaptações**

Para que o processo de ensino se dê de forma realmente eficaz é necessário que se realizem adaptações, sejam elas biológicas e/ou de materiais pedagógicos que busquem uma melhor adaptação do indivíduo às atividades diárias.

Acreditamos que as adaptações são necessárias a todos os indivíduos, nas mais diversas situações. Segundo o dicionário Aurélio (2010), *adaptação* refere-se ao: “1. Ato ou efeito de adaptar(-se). 2. *Biol.* Processo pelo qual um ser vivo torna-se mais apto a sobreviver em certo ambiente” (FERREIRA, 2010, p. 16). Escrita no verbo infinitivo, a palavra *adaptar* significa: “1. Tornar apto. 2. Adequar. [...]. 4. Tornar-se afeito a (algo)” (Ibid.).

Apoiou-se nos referenciais de Louro et al (2006) para a idealização deste subcapítulo, que tratará de três tipos de adaptações que podem colaborar com a aprendizagem musical das pessoas com deficiência: a Plasticidade cerebral, a Tecnologia Assistiva e as Adaptações Pedagógicas.

### **2.3.1 Plasticidade cerebral**

Antes da década de 1960 acreditava-se que o sistema nervoso estava praticamente formado no momento do nascimento de uma criança. No entanto, a partir de 1960, pesquisas passaram a verificar que o sistema nervoso podia ser adaptado, desde que exposto a um

ambiente rico em estímulos. Com isso, ficou caracterizada a plasticidade cerebral<sup>34</sup> que, segundo Lopes e Serfaty (2008) tem como base a comunicação entre os neurônios, ou seja, a transmissão sináptica. Durante a transmissão sináptica, os neurônios passam a responder e se comportar como os outros, aos quais se conectaram. Sua importância fisiológica é clara, já que o indivíduo pode adaptar-se às modificações do ambiente, atuando com maior eficiência em seu meio.

Ressalta-se a importância da estimulação precoce deste indivíduo, já que quanto mais jovem, maior a receptividade e captação dos estímulos externos. Lopes e Serfaty (2008) afirmam:

As células do sistema nervoso são dotadas de plasticidade, ou seja, podem transformar sua forma e/ou função em resposta a modificações do ambiente. A capacidade plástica do sistema nervoso é maior em fases precoces do desenvolvimento, mas pode ser observada durante toda a vida adulta [...] (LOPES; SERFATY, 2008, p. 101).

Os referidos autores relatam que a plasticidade cerebral é ativada graças aos estímulos do ambiente. Para tanto, conforme dito anteriormente, é fundamental que a pessoa com deficiência visual tenha um acompanhamento direcionado da família, educadores e equipe médica especializada, permitindo, dessa forma, uma melhor interação destes sujeitos com a sociedade.

Por este e outros motivos, não é possível definir o quanto uma pessoa será capaz de se adaptar ou não à determinada atividade. Neste sentido, corroborou-se as ideias de Louro et al (2006) que afirmam que um educador nunca poderá afirmar se um aluno é incapaz de aprender algo ou executar uma tarefa antes de tentar executá-la.

### **2.3.2 Tecnologia Assistiva**

Além das adaptações biológicas necessárias para que os aspectos educativos se processem de fato, existem as adaptações que visam promover facilidades nas atividades diárias das pessoas com deficiência, como a Tecnologia Assistiva, que é um ramo da Terapia Ocupacional. Hopkins (1998) define a Tecnologia Assistiva (TA) como:

---

<sup>34</sup> Utiliza-se também os termos neuroplasticidade, plasticidade neuronal e plasticidade do sistema nervoso.

Qualquer elemento, peça de equipamento, ou sistema, que seja adquirido comercialmente sem modificações, modificado ou feito sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências” (HOPKINS, apud LOURO et al, 2006, p. 73).

No caso específico das pessoas com deficiência visual, as Tecnologias Assistivas permitirão o acesso a diferentes equipamentos e acessórios e à Internet.

As Tecnologias Assistivas são compostas por **Recursos e Serviços**:

- Recursos são todo e qualquer item – equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida – utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência (MONTEIRO; PEREIRA; MELCA, 2008, p. 210).
- Serviços seriam todos aqueles prestados profissionalmente à pessoa deficiente, visando selecionar, obter ou usar um instrumento de Tecnologia Assistiva. Esses serviços são normalmente transdisciplinares, envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Design, etc. (Ibid., p. 211).

Como exemplos de recursos destinados às pessoas com deficiência visual, citaremos:

- 1) O uso de um leitor de tela, permitindo à pessoa cega navegar na internet;
- 2) Um ampliador de caracteres – digital ou lupa especial – possibilita à pessoa com baixa visão o acesso a um texto disponibilizado no monitor do computador.

Pode-se afirmar que a Tecnologia Assistiva é interdisciplinar, já que engloba recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, visando à participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em atividades diversas.

Segundo Louro et al (2006), a Tecnologia Assistiva pode ser comercializada em série ou confeccionada sob medida, denominada ‘individualizada’.

[...] pode também ser conceituada como *geral*, quando aplicada à maioria das atividades que o usuário desenvolve (como um sistema de assento que favorece diversas habilidades do usuário), ou *específica*, quando utilizada em uma única atividade (por exemplo, instrumentos para alimentação, órtese para auxiliar a execução de determinado instrumento musical, entre outros. (LOURO et al, 2006, p. 73-74).

A origem do termo Tecnologia Assistiva vem do inglês *Assistive Technology*, criado em 1988 como elemento jurídico para a legislação norte-americana, conhecida como *Public Law 100-407*, que compõem, entre outras leis, o *American with Disabilities Act (ADA)*: “Este

conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos de que eles necessitam” (MONTEIRO; PEREIRA; MELCA, 2008, p. 211).

A seguir, temos o quadro 7, que contempla as categorias listadas pela *American with Disabilities Act* para designar algumas das Tecnologias Assistivas:

<b>TECNOLOGIAS ASSISTIVAS</b>	
<b>Categorias listadas pela <i>American with Disabilities Act</i></b>	
<b>CATEGORIA</b>	<b>ADAPTAÇÕES COMPREENDIDAS</b>
Auxílios para a vida diária	Materiais e produtos para auxílio em tarefas da vida diária, tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa.
Recursos de acessibilidade ao computador <sup>35</sup>	Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, <i>softwares</i> especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem às pessoas com deficiência usarem o computador).
Comunicação Aumentativa Alternativa – CAA ou Comunicação Aumentativa Suplementar – CAS	Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS <sup>36</sup> ou Bliss <sup>37</sup> , além de vocalizadores e <i>softwares</i> dedicados a este fim.
Sistemas de controle de ambiente	Sistemas eletrônicos que permitem às pessoas com limitações motoras controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos e sistemas de segurança localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.

<sup>35</sup> Os recursos de acessibilidade ao computador serão tratados neste mesmo subcapítulo, no quadro 8 – *Softwares* de Acessibilidade para pessoas com deficiência visual.

<sup>36</sup> PCS – *Picture Communication Symbols* – Sistema Pictográfico de Comunicação. É um sistema gráfico visual composto aproximadamente por 3200 símbolos, que contém desenhos simples e que podem acrescentar, desde que necessário, fotografias, números, círculos para cores, alfabeto ou conjuntos de outros símbolos.

<sup>37</sup> Bliss – Sistema criado por Charles K. Bliss, cujo objetivo era o de desenvolver uma forma de linguagem universal entre os homens. Inicialmente o método foi aplicado em crianças com Paralisia Cerebral (PC), sendo posteriormente introduzido em outras patologias como *déficit* intelectual, autismo, entre outras.

Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, com rampas, elevadores, modificações em banheiros (e outras), que retirem ou reduzam as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência.
Órteses e próteses	Troca ou ajuste de partes do corpo – faltantes ou de funcionamento comprometido – por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios, etc.). Incluem-se também os protéticos, para auxiliar nos <i>déficits</i> ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital, que funcionam como lembretes instantâneos.
Adequação postural	Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar, visando o conforto e a distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores, que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.
Auxílios de mobilidade	Cadeiras de rodas manuais e elétricas, bases móveis, andadores, <i>scooters</i> de 3 rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.
Auxílios para cegos ou com baixa visão	Auxílios, para grupos específicos, que incluem lupas e lentes, braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações, etc.
Auxílios para surdos ou com <i>déficit</i> auditivo	Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado – teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.
Adaptações em veículos	Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal.

QUADRO 7 – Categorias listadas pela *American with Disabilities Act* para designar Tecnologias Assistivas.

Fonte: MONTEIRO; PEREIRA; MELCA (2008, p. 212-14).

Além das Tecnologias Assistivas listadas, há os *softwares* de acessibilidade, que objetivam prover às pessoas com deficiência visual, meios para tomar contato com documentos e informações diversas.



De acordo com a citação de Campbell (2001, p. 107): “desde a invenção do Código Braille em 1829, nada teve tanto impacto nos programas de educação, reabilitação e emprego, quanto o recente desenvolvimento da informática para os cegos”.

Os *softwares* de acessibilidade para pessoas com deficiência visual utilizam basicamente ampliadores de tela para as pessoas com baixa visão e recursos de áudio, teclado e impressora braille para os cegos.

A seguir, quadro 8, contendo os *softwares* de acessibilidade mais utilizados pelas pessoas com deficiência visual no Brasil:

<b>SOFTWARES DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL MAIS UTILIZADOS NO BRASIL</b>			
<b>SOFTWARE</b>	<b>CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO</b>	<b>ADAPTAÇÕES COMPREENDIDAS</b>	<b>FACILIDADES</b>
Dosvox	Este sistema vem sendo desenvolvido desde 1993 pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a coordenação do professor José Antônio dos Santos Borges.	Compreende um conjunto de programas que permite a acessibilidade digital através de um sintetizador de voz em português. Como o sistema lê e digitaliza o som em português, o diálogo homem/máquina é feito de forma simples e sem “jargões”. Esse programa também utiliza padrões internacionais de computação, podendo assim ser lido e ler dados e textos gerados por programas e sistemas de uso comum em informática.	O sistema Dosvox é muito prático e fácil de ser operado pelas pessoas com deficiência visual, pois cria seu próprio ambiente de trabalho, onde o usuário pode executar todas as tarefas normais de um computador. Há duas versões do programa: uma simplificada, que pode ser capturada da Internet (gratuitamente); e outra, profissional, que pode ser adquirida comercialmente, por baixo custo.

<p><i>Virtual vision</i></p>	<p>Desenvolvido pela <i>MicroPower</i> (empresa de Ribeirão Preto – SP). A primeira versão foi lançada em janeiro de 1998. Pode ser adaptado a qualquer programa do <i>Windows</i>.</p>	<p>É uma aplicação da tecnologia de síntese de voz, um “leitor de telas” capaz de informar aos usuários quais os controles (botão, lista, menu) que estão ativos em determinado momento.</p>	<p>Pode ser utilizado inclusive para navegar na internet.</p>
<p><i>Jaws</i><sup>38</sup></p>	<p>Programa desenvolvido pela empresa norte-americana Henter Joyce, pertencente ao grupo <i>Freedom Scientific</i>.</p>	<p>O <i>Jaws</i> para <i>Windows</i> é um leitor de telas que permite facilmente a pessoas cegas ou amblíopes<sup>39</sup> o acesso ao computador.</p>	<p>Com o <i>Jaws</i>, qualquer usuário deficiente visual pode trabalhar tão (ou mais) rápido quanto uma pessoa que veja normalmente, utilizando teclas de atalho. É um <i>software</i> de fácil utilização, eficiente, e a velocidade pode ser ajustável conforme o nível de cada usuário.</p> <p>O <i>Jaws</i> trabalha em ambiente <i>Windows</i>, nas versões 95, 98, ME, NT, XP e 2000. Após sua instalação, que também é digitalizada, é possível fazer uso da grande maioria dos aplicativos existentes para o ambiente <i>Windows</i>, como <i>Office</i>, <i>Internet Explorer</i>, E-mail, Chat, <i>Instant Messaging</i>,</p>

<sup>38</sup> Além do *Jaws*, há o *software* gratuito NVDA, também para o *Windows*. Para maiores informações, consultar o site: <<http://www.nvaccess.org/download/>>.

<sup>39</sup> Amblíope – termo originário do grego, que significa “visão boba”. Segundo Lopes e Serfaty (2008, p. 120), a ambliopia é uma disfunção oftálmica caracterizada pela redução ou perda da visão em um dos olhos (unilateral) ou em ambos (bilateral). Existem diferentes tipos: estrabismo, diferença de erro de refração entre os olhos (alta hipermetropia e astigmatismo), catarata congênita e qualquer outro fator que impeça a formação do foco da imagem na retina.

			(e outros), sem qualquer dificuldade.
--	--	--	---------------------------------------

QUADRO 8 – *Softwares* de acessibilidade para pessoas com deficiência visual mais utilizados no Brasil.

Fonte: MONTEIRO; PEREIRA; MELCA (2008, p. 215-216).

Os *softwares* para edição de partituras musicais serão tratados com maior atenção em capítulo exclusivamente destinado para descrever suas particularidades.

Estas adaptações não ocorrem somente na vida diária das pessoas com deficiência. Louro et al (2006) afirmam que estas adaptações estendem-se também para os instrumentos musicais e demais materiais didáticos. As órteses, já citadas no quadro 7, também são adaptáveis para a execução de instrumentos musicais. É o caso, por exemplo, de flautas adaptadas para pessoas que não possuem um ou os dois braços. O mesmo raciocínio se adequa às plataformas de madeira – compostas por hastes reguláveis e um prendedor para instrumentos musicais – adaptadas especialmente para que um aluno com malformação congênita ou que não possua um dos braços possa executar instrumentos como o pandeiro, tamborim ou agogô.

Os materiais didáticos para alunos com deficiência visual também devem seguir alguns critérios, de modo a facilitar o entendimento. De acordo com os autores Monteiro, Pereira e Melca (2008) devem ser considerados: o tamanho, a significação tátil, a aceitação, a estimulação visual, a fidelidade, a facilidade de manuseio, a resistência e a segurança.

### 2.3.3 Adaptações pedagógicas

Além das adaptações proporcionadas pela Plasticidade Cerebral e pela Tecnologia Assistiva, temos as adaptações que o próprio educador pode realizar em sala de aula – as chamadas adaptações pedagógicas. Entre estas adaptações se destacam as adaptações de acesso ao currículo, de objetivos e conteúdos, do método de ensino e do material, dos arranjos musicais e demais adaptações técnico-musicais. Estas adaptações serão tratadas com a devida atenção no próximo capítulo.

### 3 O ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A afirmação de que as pessoas com deficiência visual têm uma relação especial com a música é muito comum. Como é uma arte em que a intervenção do ouvido é extremamente importante, e a visão é considerada um sentido secundário, a música pode funcionar como uma atividade prazerosa para estes indivíduos, auxiliando na socialização, valorização da autoestima e compreensão de outras áreas do conhecimento. De acordo com Swanwick, “a educação musical é apenas uma faixa de experiência em uma teia de atividades sociais e valores da comunidade<sup>40</sup>” (SWANWICK, 1991, p. 101, tradução nossa).

Segundo Llopis (2006), a socialização refere-se “a aquisição de hábitos adequados no relacionamento com as pessoas ao nosso redor, que são adquiridos através de interações entre as pessoas<sup>41</sup>” (LLOPIS, 2006, p. 66, tradução nossa).

Teve-se como ponto de partida a crença de que a educação musical pode ser responsável pelo desenvolvimento de várias faculdades humanas, como o desenvolvimento do movimento, da destreza vocal e de imagens auditivas – imaginação e interiorização de sons.

Santos (2002) afirma que as atividades artísticas, e de modo especial, a atividade musical, além de ser vista como um meio de sociabilizar o indivíduo, favorece a criança com deficiência visual no que diz respeito ao:

[...] desenvolvimento motor, as relações com ela mesma, com outras crianças, com o adulto. Os materiais com os quais ela entra em contato introduzem-na num universo de sonoridade, de cor, de textura, de expressão do corpo dela no espaço. É uma relação de mão dupla, cada um leva um pouco do outro e deixa um pouco de si (SANTOS, 2002, p. 40-41).

A respeito das adaptações pedagógicas, introduzidas no capítulo anterior, baseou-se em Louro et al (2006) ao considerar as seguintes adaptações pedagógicas voltadas para a educação musical de pessoas com deficiência:

- a) adaptações de acesso ao currículo
- b) adaptações de objetivos e conteúdos

<sup>40</sup> la educación musical es sólo una franja de la experiencia en una trama de actividades sociales y de valores comunitários (SWANWICK, 1991, p. 101).

<sup>41</sup> la adquisición de hábitos adecuados de relación con las personas de nuestro entorno, que se adquieren mediante las interacciones entre las personas (LLOPIS, 2006, p. 66).

- c) adaptações do método de ensino e do material
- d) arranjos musicais
- e) adaptações técnico-musicais.

**a) Adaptações de acesso ao currículo**

Visam à criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno. Podem constituir em: adaptações arquitetônicas; aquisição de mobiliário e equipamentos de recursos necessários; curso de capacitação para os professores, entre outros (LOURO et al, 2006).

A respeito deste tipo de adaptação, é notória a preocupação das Secretarias de Educação Fundamental e de Educação Especial em organizarem um material de modo a auxiliar os educadores na sala de aula. O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais*, de 1998, que aponta aspectos a serem considerados para que todos os alunos possam participar integralmente das atividades e que tenham acesso às oportunidades, com resultados favoráveis: “a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e de acesso ao currículo” (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar que o documento *PCN: Adaptações curriculares* (1998) trata do ensino regular, mas este raciocínio pode, perfeitamente, se estender para o ensino de música de modo geral.

Ao encontro das ideias apresentadas pelo documento citado, Wills e Peter (2000) revelam a necessidade de capacitação dos educadores que trabalham com alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou com algum tipo de deficiência. Os autores também relatam o enfoque multissensorial como uma ferramenta importante para o ensino:

Devemos equipar e capacitar os educadores que trabalham com grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem para que satisfaçam as dificuldades individuais diversas do grupo. Pode adotar-se um enfoque *multissensorial*, de maneira que os alunos aprendam através do meio mais eficaz e trabalhem relacionados aos seus pontos fortes e deficitários. Talvez seja necessário explorar um conjunto de meios para apresentar o mesmo material a alunos diferentes. Por exemplo, uma criança surda não somente pode experimentar a música através de um forte estímulo visual (por exemplo, um instrumento colorido de forma chamativa, tornando-o, dessa forma, atrativo), mas também sentindo as vibrações; uma criança cega que esteja no mesmo grupo também experimentará a música através das

vibrações, mesmo que necessite de um reforço tátil maior<sup>42</sup> (WILLS; PETER, 2000, p. 14, tradução nossa).

### **b) Adaptações de objetivos e de conteúdos**

Segundo Louro et al (2006), adaptações de **objetivos** concentram-se na possibilidade de se eliminar objetivos básicos, ou a possibilidade de serem criados objetivos específicos para favorecer que os alunos com deficiências possam participar ativamente de todas as atividades com os demais alunos. Já as adaptações de **conteúdo** concentram-se na possibilidade de se trabalhar com conteúdos programáticos diferenciados levando em consideração as necessidades e dificuldades dos alunos (LOURO et al, 2006, p. 83).

A respeito dos objetivos, o documento *PCN: Adaptações curriculares* (1998) afirma que tais adaptações sugerem decisões que modificam significativamente o planejamento, ao adotar uma ou mais das seguintes alternativas:

- eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente;
- introdução de objetivos específicos alternativos – não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente;
- introdução de objetivos específicos complementares – não previstos para os demais alunos, mas acrescidos na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas (BRASIL, 1998).

### **c) Adaptações do método de ensino e do material**

Referem-se às “alterações na maneira de lecionar, no material utilizado para favorecer a compreensão dos alunos ou nas estratégias de ensino, levando em consideração as particularidades de cada um” (LOURO et al, 2006, p. 84).

Os referidos autores consideram tais adaptações como maneiras diferentes de ensinar: “Por exemplo, temos jogos com figuras para quem pode enxergar e os mesmos jogos em escrita braille, para quem não pode ver. Temos materiais em várias cores e texturas para pessoas com visão subnormal [...]” (Ibid.).

---

<sup>42</sup> Hay que equipar y preparar a los maestros que trabajan con grupos de alumnos con dificultades de aprendizaje para que satisfagan unas necesidades individuales muy diversas en el contexto del grupo. Puede adoptarse un enfoque *multissensorial*, de manera que los alumnos aprendan a través del medio más eficaz y trabajen en relación con sus puntos fuertes y débiles relativos. Quizá sea necesario explorar un conjunto de medios para presentar el mismo material a alumnos diferentes. Por ejemplo, un niño sordo no sólo puede experimentar la música mediante el refuerzo de un fuerte estímulo visual (por ejemplo, un instrumento coloreado de forma llamativa o que resulte atractivo), sino también sintiendo las vibraciones; un niño ciego del mismo grupo también experimentará la música a través de las vibraciones, aunque necesitará más refuerzo tátil, desde el punto de vista de la enseñanza (WILLS; PETER, 2000, p. 14).

O educador musical Isidro Vallés (2001), a partir de sua experiência no Centro de Recursos da ONCE, em Barcelona, defende a utilização dos métodos ativos para o planejamento de aulas para alunos com deficiência visual, em conformidade com a moderna pedagogia musical:

Ao refletir sobre qual seria o planejamento adequado aos alunos e alunas cegas ou alunos e alunas com baixa visão, observamos que, essencialmente, que ele deveria ser o mesmo; contemplaria os mesmos aspectos que os englobados na maioria dos métodos atuais, ativos e vivenciais; derivados da pedagogia moderna, que utiliza o conceito de educação musical diferentemente de um simples *adestramento musical*, que, em última análise, vê a música como uma atividade alheia ao ser humano<sup>43</sup> (VALLÉS, 2001, p. 30-31, tradução nossa).

Baseados pelo documento britânico NASEN<sup>44</sup> (1992, p. 11-12), os educadores musicais Peter Wills e Melanie Peter (2000) apontam adaptações práticas, necessárias para o ensino de música para alunos com deficiência visual:

- uma cadeira com boa visibilidade;
- tempo maior para praticar determinada técnica;
- músicas que possa aprender de ouvido;
- músicas com uma notação de maior tamanho que o habitual;
- notas brancas sobre um quadro negro, se for necessário;
- um instrumento que possa tocar de forma instintiva, como maracas, castanholas ou flauta;
- um colega que enxergue bem com quem ele possa tocar<sup>45</sup> (WILLS; PETER, 2000, p. 15, tradução nossa).

Ainda em referência às adaptações de ordem prática, Vallés (2001) defende o uso de recursos táteis a serem utilizados previamente à musicografia braille, como por exemplo, uma

---

<sup>43</sup>Al reflexionar sobre cuál sería la programación óptima dirigida a alumnos o alumnas ciegos y alumnos o alumnas con baja visión, nos hemos dado cuenta de que, en esencia, sería la misma y contemplaría los mismos aspectos que las englobadas en la mayoría de métodos actuales, activos y vivenciales, derivados de la pedagogía moderna, que se encuentran en una línea de pensamiento que observa el concepto de educación musical diferenciado del simple *adiestramiento musical*, concepto este último que entendería la música como una actividad ajena al ser humano (VALLÉS, 2001, p. 30-31).

<sup>44</sup> NASEN: *The Music Curriculum and Special Educational Needs*, Stafford, Reino Unido: NASEN Enterprises, 1992.

<sup>45</sup> - un asiento con una buena vista;  
 - mucho tiempo para practicar una técnica;  
 - música que pueda aprender de oído;  
 - música con una notación de mayor tamaño que la habitual;  
 - notas blancas sobre un tablero negro, si es preciso;  
 - un instrumento que pueda tocarse de forma instintiva, como unas maracas, unas catañolas o una flauta;  
 - un compañero que vea bien con el que pueda tocar (WILLS; PETER, 2000, p. 15).

prancheta para desenho ou outros sistemas (thermoform e/ou lâminas Minolta), pentagramas em relevo, entre outros.

Dando continuidade ao raciocínio, Vallés (2001), enumera uma série de itens que fundamentam os benefícios do uso do relevo enquanto ferramenta pedagógica para a aprendizagem musical de alunos com deficiência visual:

- O relevo permite ao aluno ou aluna dispor de um material de trabalho alternativo, parecido com os que seus companheiros utilizam, até que possa utilizar o código braille. Além disso, pelo aspecto prático, este feito representará um importante apoio psicológico, tanto para o aluno quanto para o educador especialista em música;
- É de grande utilidade para o desenvolvimento da motricidade fina e da capacidade háptica, a partir do uso da manipulação de objetos, formas e texturas diferentes;
- Proporciona uma experiência válida para representar o som de forma concreta, plástica e acessível;
- Este material em relevo pode ser utilizado de forma atrativa, tanto para o aluno ou aluna incluído como para seus companheiros de classe. Pode ser ambivalente (dando informações em relevo e informações visíveis, simultaneamente) e útil para reforçar a integração;
- Finalmente, este material pode satisfazer a curiosidade natural que sente o aluno ou a aluna para conhecer os elementos visíveis com os quais trabalham seus companheiros, e para aqueles que costumam ouvir falar em sala de aula<sup>46</sup> (VALLÉS, p. 35-6, tradução nossa).

#### **d) Arranjos musicais**

Louro et al (2006) defendem a realização de arranjos musicais, transposições e alterações harmônicas para a aprendizagem instrumental ou para pequenos grupos instrumentais sempre que necessário.

#### **e) Adaptação “técnico-musical”**

---

<sup>46</sup> - El relieve permite al alumno o a la alumna disponer de un material de trabajo alternativo, parecido al que usan sus compañeros, hasta que pueda utilizar el código braille. Además del aspecto práctico, este hecho representará un importante apoyo psicológico, tanto para el alumno o alumna como para el especialista de música;

- Es de gran utilidad para el desarrollo de la motricidade fina y de la capacidad háptica, a partir del uso y manipulación de objetos, formas y texturas diferentes;

- Le proporciona una experiencia válida para representar el sonido de una forma concreta, plástica y accesible;

- Este material en relieve puede realizarse de forma atractiva, tanto para el alumno o alumna integrado como para sua compañeros de classe. Pude ser ambivalente (dando información en relieve e información visible, simultaneamente) y útil para reforzar la integración;

- Finalmente, este material puede satisfacer la normal curiosidade que siente el alumno o la alumna por conocer los elementos visibles que trabajan sus compañeros, y de los que oye hablar habitualmente en classe (VALLÉS, 2001, p. 35-6).



São as alterações na maneira de tocar determinado instrumento ou em aspectos técnicos (do instrumento), frente ao convencional, sem alterar em nada o conteúdo do essencial da obra. Estas modificações podem ocorrer no dedilhado, na distribuição de vozes, andamento, dinâmica, entre outros (LOURO et al, 2006). Tais adaptações visam facilitar o processo de ensino e aprendizagem musical dos alunos com deficiência, como nos informa Profeta (2007):

Sabe-se que a aprendizagem ocorre quando as condições ou a maioria delas é favorável. Quando, por exemplo, o aluno consegue se relacionar com as novas práticas e experiências educacionais, quando tem motivação e disposição para aprender, quando materiais e conteúdos têm significado potencial e lógico a ele, quando as adaptações físicas estão adequadas a ele, quando os recursos didático-pedagógicos lhe possibilitam o aprendizado, assim como toda a organização de atividades específicas e estratégias de ensino que serão oferecidas (PROFETA, 2007, p. 216).

Corroborando a fala de Profeta, Nassif (2007) aponta atitudes necessárias para que o educador seja o elemento fundamental no estabelecimento do vínculo entre aluno, escola e relações interpessoais. Para a autora, o professor, neste processo de inclusão, deve:

- Ser a ponte entre o aluno com deficiência visual e seus companheiros;
- Criar uma boa dinâmica na sala, informando das peculiaridades desse companheiro;
- Propiciar situações lúdicas para que os colegas compartilhem das atividades, favorecendo a adaptação escolar desse aluno;
- Valorizar os trabalhos e as técnicas específicas (uso do sistema braille, de materiais como reglete, soroban) do aluno com deficiência visual;
- Propiciar situações facilitadoras para que o aluno com deficiência visual faça um reconhecimento prévio do meio escolar para poder se movimentar com mais segurança;
- Não assumir total responsabilidade pela criança com deficiência visual, fazendo tudo por ela, sendo esta, responsável por suas ações (NASSIF, 2007, p. 243).

Após a exposição, fica claro que os alunos com deficiência visual podem alcançar o mesmo desenvolvimento musical dos videntes, pois são capazes de construir suas conexões, partindo do reconhecimento do mundo que os cerca. Para tanto, concorda-se com Swanwick (2010), no que diz respeito da necessidade do educador proporcionar experiências diversificadas para o aluno em sala de aula:

A ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método ou apenas utilizando-se sistematicamente um

mesmo livro, página após página. A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação. Precisamos também encontrar espaço para o engajamento intuitivo pessoal do aluno, um lugar onde todo o conhecimento começa e termine (SWANWICK, 2010).

No tocante à leitura e escrita de partituras musicais para alunos com deficiência visual, de modo especial para os alunos cegos, o sistema utilizado para tal finalidade é chamado de musicografia braille, que será tratado a seguir.

### **3.1 A musicografia braille enquanto ferramenta pedagógica**

Louis Braille foi o criador do Sistema de grafia Braille e também da musicografia braille. Nascido em 1809, na Vila de Coupvray, a 40 quilômetros de Paris, na França, era o filho mais novo de um seleiro. Ficou cego aos três anos de idade, ao se ferir em um dos olhos com um instrumento usado pelo pai para retalhar couro. Aproximadamente dois anos mais tarde, teve uma infecção que lhe causou a cegueira no outro olho.

No ano de 1817, Louis Braille iniciou seus estudos acadêmicos no Instituto Nacional para Jovens Cegos de Paris, onde teve contato com todas as disciplinas da época, como gramática, matemática e geografia. Além disso, durante este período, Braille estudou música, obtendo grande êxito nesta atividade. Em 1829, tornou-se professor oficial de música, matemática, gramática e geografia neste mesmo Instituto.

A partir do Sistema Barbier<sup>47</sup>, utilizado no Instituto Nacional, em Paris, Braille realizou estudos e adaptações, até que, em 1825<sup>48</sup>, chegou ao próprio método de escrita: o Sistema Braille. Pouco tempo depois adaptou o mesmo sistema para a leitura e escrita musical, dando origem à musicografia braille. Segundo Aller Pérez (1989), embora o alfabeto braille tenha permanecido praticamente invariável até os dias atuais, o código da musicografia braille foi totalmente modificado pelo próprio Louis Braille ao longo de sua vida.

O esquema para leitura e compreensão da musicografia braille é o mesmo do braille: são seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada

---

<sup>47</sup>O sistema Barbier foi inventado pelo oficial do exército francês Charles Barbier. Era utilizado por militares franceses para se comunicarem no escuro, durante a guerra ou em exercícios de simulação de combate. Constituíam-se por 36 sinais em alto relevo correspondentes aos 36 fonemas da língua francesa.

<sup>48</sup>Há divergência no ano de criação do Sistema Braille de notação: 1825, 1827 e 1829.

uma, que podem formar 63 caracteres diferentes. O sistema braille é polivalente, ou seja, os mesmos caracteres podem representar letras, símbolos matemáticos, símbolos musicais, símbolos de química, entre outros. Estas combinações são lidas da esquerda para a direita, assim como na leitura convencional.

O conjunto de seis pontos é chamado de cela braille e cada um dos pontos da cela braille são enumerados, conforme figura 9:



FIGURA 9 – Cela braille.

Fonte: GIL (2000, p. 43).

De modo diferente da escrita musical convencional, na qual a altura das notas varia de acordo com a clave e a posição em que elas se encontram no pentagrama, na musicografia braille não há uso de claves ou mesmo separação entre notas e valores: um único sinal indica o valor da nota e sua respectiva altura, conforme figura 10:

 A imagem mostra uma linha de música convencional em uma clave de sol. Abaixo dela, a mesma música é transcrita em Braille. Cada nota da música convencional tem um símbolo Braille correspondente. Alguns símbolos Braille são precedidos por um "Signo de oitava" (um ponto no ponto 4) para indicar a altura da nota. Outros são precedidos por um "Punto de aumento" (um ponto no ponto 2) para indicar o valor da nota. Há também "Ligaduras" (pontos 3 e 6) e uma "Barra final" (pontos 3, 4 e 6) no final da música.
 

**Indicación de compás**

Do Re Mi Sol Sol Re Mi Fa Sol Sol Sol Sol re Re

Signo do octava Punto de aumento Signo de octava Ligadura Signo de octava Ligadura Signo de octava Signo de octava Barra final

FIGURA 10 – Transcrição musical para o Sistema Braille – Uso dos sinais de oitava.

Fonte: GIESTERA (2013, p. 58).

A seguir, figura 11, apresentando as sete notas musicais a partir do dó central do piano, escritas em colcheias:

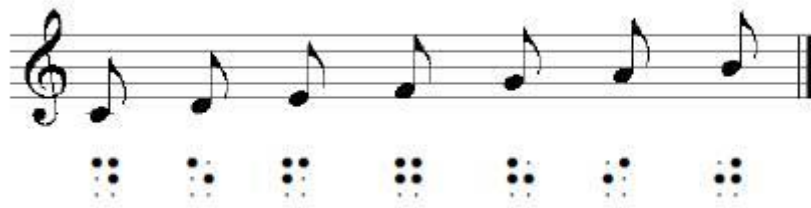


FIGURA 11 – Colcheias.

Fonte: DE GARMO (2005, p. 3).

As semínimas e semifusas são representadas em braille pelos mesmos pontos na cela braille. Isso ocorre também com a mínima e a fusa, e com a semibreve e a semicolcheia. É possível reconhecer o valor da figura de acordo com o compasso na qual a nota está inserida. Por exemplo, se em um compasso 2/4 tivermos somente um sinal que corresponde à mínima ou à fusa, saberemos que temos uma mínima. Por outro lado, se tivermos outros sinais além desse, saberemos que a nota refere-se a uma fusa.

Apresentaremos, na figura 12, as sete notas musicais a partir do dó central do piano, escritas em semínimas ou semifusas – que são, essencialmente, as mesmas notas escritas em colcheias, acrescidas do ponto 6:

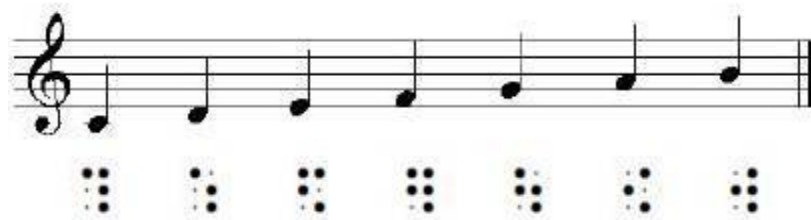


FIGURA 12 – Semínimas e semifusas.

Fonte: DE GARMO (2005, p. 11).

Na sequência, figura 13, apresentando as sete notas musicais a partir do dó central do piano, escritas em mínimas ou fusas, dependendo do compasso na qual a figura está inserida. Estas figuras são, essencialmente, as mesmas notas escritas em colcheias, acrescidas do ponto 3:

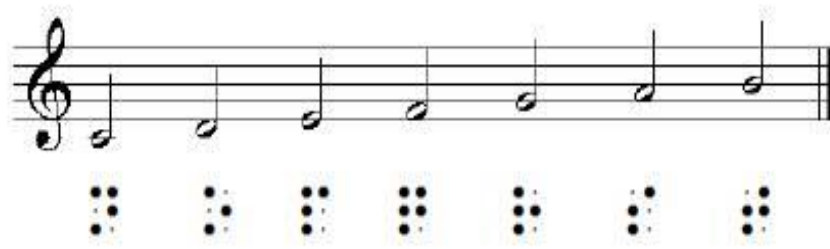


FIGURA 13 – Mínimas e fusas.

Fonte: DE GARMO (2005, p. 17).

A seguir, a figura 14 apresenta as sete notas musicais a partir do dó central do piano, escritas em semibreves ou semicolcheias, dependendo do compasso na qual a figura está inserida. É possível notar que estas figuras são as mesmas notas escritas em colcheias, acrescidas dos pontos 3 e 6:

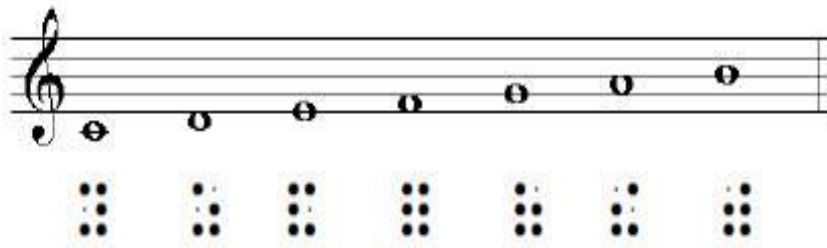


FIGURA 14 – Semibreves e semicolcheias.

Fonte: DE GARMO (2005, p. 23).

A pessoa com deficiência visual que utilizar a musicografia braille só poderá reproduzir um exercício puramente rítmico se uma determinada nota musical for estipulada, já que não existem valores independentes das notas, como na escrita musical convencional.

A mesma linha de raciocínio adotada para os valores das notas musicais é aplicável também às pausas, representadas nas figuras:

- Figura 15 – para representar a pausa de colcheia;
- Figura 16 – para representar a pausa de semínima/semifusa;
- Figura 17 – representando a pausa de mínima/fusa;
- Figura 18 – para representar a pausa de semibreve/semicolcheia.



FIGURA 15 – Pausa de colcheia.

Fonte: DE GARMO (2005, p. 3).



FIGURA 16 – Pausa de semínima e semifusa.

Fonte: DE GARMO (2005, p. 11).



FIGURA 17 – Pausa de mínima e fusa.

Fonte: DE GARMO (2005, p. 17).



FIGURA 18 – Pausa de semibreve e semicolcheia.

Fonte: DE GARMO (2005, p. 23).

Em 2004, foi publicado no Brasil o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, resultado de muitos anos de pesquisas do Subcomitê sobre musicografia braille da União Mundial de Cegos (UMC). O prefácio da obra registra:

[...] [trata-se de uma] sequência do conjunto de manuais publicados após as conferências de Colônia (1888) e Paris (1929 e 1954), este novo manual reúne as resoluções e decisões tomadas pelo Subcomitê da UMC nas conferências e oficinas, realizadas entre 1982 e 1994. Os acordos firmados abrangem principalmente os seguintes temas: símbolos de clave, baixo cifrado, música para guitarra, símbolos de acorde, notação moderna e muitos outros símbolos individuais. O presente manual inclui ainda material dos países do Leste europeu que não estiveram presentes na conferência de 1954,

que pressupõe um aperfeiçoamento em relação aos manuais publicados em Moscou, nos anos setenta e oitenta (MAYER-UHMA, 2004, p. 7).

Os símbolos táteis presentes nas músicas em notação da musicografia braille conseguem demonstrar a maioria dos símbolos musicais (indicações das notas, ritmo, acordes, articulações, dinâmicas, entre outros), assim como os símbolos empregados em qualquer partitura musical. Segundo a compiladora do *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*, Krolick (2004), a intenção de se organizar acordos internacionais como o que estabelece o novo manual, é exatamente a proposta de ser o mais fiel possível ao original impresso, em respeito ao leitor cego.

A respeito de experiências positivas com a utilização da musicografia braille em aulas de música, Isidro Vallés (2001) afirma que:

[...] Na escola do Centro de Recursos tivemos a oportunidade de comprovar a eficácia deste sistema, que, apesar de suas limitações, possibilita a adaptação da maioria dos métodos mais utilizados atualmente (Kodály, Willems, Martenot, etc.) e de suas práticas de leitura e escrita<sup>49</sup> [...] (VALLÉS, 2001, p. 35, tradução nossa).

O *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* não aborda somente a simbologia básica da musicografia braille, mas, também, os inúmeros sinais que são utilizados na notação convencional: alterações, indicações de compasso, estrutura da clave, grupos rítmicos, acordes, ligaduras de expressão e prolongação, trêmulos, dedilhado, sinais de barra de compasso e repetições, variantes, nuances, ornamentos, teoria musical, prevendo até mesmo a escrita e leitura de música contemporânea.

É interessante notar que a escrita musicográfica apresenta algumas particularidades em relação à escrita convencional em tinta. Tais diferenciações foram descritas por Fabiana Bonilha (2010), musicista e pesquisadora, em sua tese de doutorado e representadas no quadro 9:

<b>PARTICULARIDADES</b>	
<b>Musicografia braille</b>	
Ausência de verticalidade	
Ausência de representação gráfica	

<sup>49</sup> En la escuela del Centro de Recursos hemos tenido la ocasión de comprobar la eficacia de este sistema, que, a pesar de sus limitaciones, possibilita la adaptación de la mayoría de métodos más utilizados actualmente (Kodály, Willems, Martenot, etc.) y de sus prácticas de lectoescritura (VALLÉS, 2001, p. 35).

Variedade de formatos de transcrição	Compasso sobre compasso
	Sessão por sessão
	Compasso por compasso
	Linha sobre linha
Semelhança entre caracteres musicais e literários	

QUADRO 9 – Particularidades da musicografia braille.

Fonte: BONILHA (2010).

A seguir, descrição detalhada de cada uma das particularidades da musicografia braille, de acordo com Bonilha (2010):

### 1) Ausência de verticalidade

Segundo Bonilha (2010), diferentemente da escrita convencional, na música para teclado escrita em braille, há sinais que representam, respectivamente, a mão direita e mão esquerda, sendo cada parte escrita separadamente. Entretanto, no caso da musicografia braille não há “uma representação espacial que auxilie na apreensão da correspondência rítmica entre as partes, sendo esta inferida pelo leitor, através da contagem de valores” (BONILHA, 2010, p. 159).

### 2) Ausência de representação gráfica

A referida autora (Ibid.) atenta ao fato de que alguns dos símbolos adotados na escrita convencional de música são interpretados de acordo com sua forma, tamanho e disposição, como é o caso das ligaduras. Para elucidar a questão, o *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille* aponta treze sinais para a representação das ligaduras, cabendo ao transcritor a decisão sobre o símbolo a ser representado.

### 3) Variedade de formatos de transcrição

Na notação musical convencional há sempre uma forma para apresentação das partituras; já no caso da musicografia braille, existem formas distintas para dispor uma partitura. Todas estas formas foram aprovadas pelo Subcomitê para Notação Musical no Sistema Braille da União Mundial dos Cegos (UMC):



- a) **Compasso sobre compasso** – este formato de transcrição procura manter o paralelismo entre os compassos do sistema. Neste caso, o primeiro sinal de cada compasso deve estar alinhado com o símbolo do pentagrama inferior – este alinhamento entre as linhas do braille é chamado de paralela. Segundo Aller Pérez (2001), este formato demanda maior trabalho, mas facilita que o músico cego possa analisar, de forma mais ampla, a partitura musical:

Suas desvantagens são que este formato ocupa muito mais espaço do que outros e a transcrição tende a ser muito mais trabalhosa. No entanto, as vantagens superam claramente as desvantagens, já que é o único formato que permite uma visão global da partitura estudada<sup>50</sup> [...] (ALLER PÉREZ, 2001, p. 93, tradução nossa).

A seguir, na figura 19, exemplo de transcrição de uma partitura em tinta para musicografia braille – formato compasso sobre compasso:

**Azul:** Mano derecha

**Rojo:** Mano izquierda

FIGURA 19 – Exemplo de transcrição – formato compasso sobre compasso.

Fonte: GIESTERA (2013, p. 35).

- b) **Sessão por sessão** – este formato é comumente utilizado para instrumentos de teclado, facilitando a memorização de trechos musicais. Escreve-se as notas

<sup>50</sup> Sus inconvenientes son que ocupa bastante más espacio que otros formatos y que la transcripción puede resultar más laboriosa. Sin embargo, las ventajas superan claramente a los inconvenientes, ya que es el único formato que permite obtener una visión global de la partitura que se estudia [...] (ALLER, 2001, p. 93).

referentes à mão direita, sem interrupção e, em seguida, uma linha abaixo, escrevem-se os mesmos compassos referentes à mão esquerda. De modo a facilitar a leitura musical, os trechos geralmente são enumerados. Assim como a transcrição no formato compasso sobre compasso, o formato sessão por sessão apresenta vantagens e desvantagens, conforme afirma Dolores Tomé (2003):

O formato Sessão por Sessão ocupa menos espaço, e a transcrição pode resultar menos trabalhosa que o formato compasso sobre compasso. É útil para os intérpretes de instrumentos de teclado que necessitam memorizar partituras, mas dificulta em excesso a visão global da música, por seu resultado ser difícil para quem necessita realizar um mínimo de análise da obra. Assim, este formato é totalmente inadequado para transcreever partituras para vários instrumentos (TOMÉ, 2003, p. 29).

Na figura 20, segue exemplo de transcrição de uma partitura em tinta para musicografia braille – formato sessão por sessão:

Piano

Azul: Mano derecha  
Rojo: Mano izquierda

FIGURA 20 – Exemplo de transcrição – formato sessão por sessão.

Fonte: GIESTERA (2013, p. 36).

- c) **Compasso por compasso** – a partitura é disposta de forma horizontal: cada compasso da mão direita é seguido de um compasso da mão esquerda, separados

por um sinal indicando a mudança entre as mãos. Segundo Fabiana Bonilha (2010):

Esse tipo de leitura torna mais fácil ao leitor a percepção da correspondência entre as partes, dada a proximidade entre os compassos de ambas as mãos. Por outro lado, essa forma dificulta a leitura sequencial de uma só parte, pois cada compasso já é seguido pela parte correspondente à outra mão (BONILHA, 2010, p. 167).

A seguir, na figura 21, exemplo de transcrição de uma partitura em tinta para musicografia braille – formato compasso por compasso:

C: Compás  
Azul: Mano derecha  
Rojo: Mano izquierda

FIGURA 21 – Exemplo de transcrição – formato compasso por compasso.

Fonte: GIESTERA (2013, p. 37).

- d) Linha sobre linha:** este formato é bem semelhante ao formato compasso sobre compasso, o qual alinha-se verticalmente o primeiro caractere de cada linha. Segundo Tomé (2003), este formato não aponta vantagem alguma sobre o formato de transcrição compasso sobre compasso, trazendo inúmeros inconvenientes para a transcrição de partituras, razão pelo qual caiu em desuso. Segue-se figura 22, com exemplo de transcrição – formato linha sobre linha:

Azul: Mano derecha    Rojo: Mano izquierda

FIGURA 22 – Exemplo de transcrição – formato linha sobre linha.

Fonte: GIESTERA (2013, p. 38).

#### 4) Semelhança entre caracteres musicais e literários

Segundo Bonilha (2010), o transcritor deve estar atento para que não se criem equívocos quanto à interpretação dos símbolos musicais com os símbolos literários, já que ambos são representados pelos mesmos caracteres.

Além do conhecimento da musicografia braille e das particularidades do sistema de notação musical, Bonilha (2007) defende ser necessária a compreensão da obra musical em profundidade, considerados os pontos de vista estético e musical:

O leitor do código em tinta consegue tocar uma peça apenas olhando e reproduzindo o que vê. Uma partitura em tinta consiste realmente em uma representação espacial da peça. Se há, por exemplo, uma escala ascendente, esse movimento aparece concretamente na pauta. Muitos aspectos da partitura se mostram visualmente claros para seu leitor [...]. Em braille, essas características da peça são inferidas após um processo de abstração, necessariamente realizado pelo leitor (BONILHA, 2010, p.14).

A respeito da musicografia braille, Goldstein (1994) afirma que:

A página da música, assim como uma página de qualquer outro tipo de literatura, permite estudo e análise, seção por seção, até que o conceito do todo seja obtido. Além disso, como outras formas de material escrito, a partitura permite ao aluno formar sua própria interpretação da música, ao invés de simplesmente repetir outra pessoa a partir de uma gravação<sup>51</sup> (GOLDSTEIN, 1994, p. 1, tradução nossa).

<sup>51</sup> A page of music, just like a page of any other type of literature, permits study and analysis, section by section, until the concept of the whole is gained. Also, like other forms of written material, the score allows the student to form his own interpretation of the music, rather than simply parroting someone else's rendition from a recording (GOLDSTEIN, 1994, p.1).

Após a exposição dos princípios da musicografia braille, é possível afirmar que seu aprendizado é essencial para alunos cegos, já que facilita a independência e autonomia destes indivíduos.

### 3.1.1 Materiais utilizados para a escrita braille

Para que seja possível a escrita braille, são necessários materiais específicos, como a reglete, o punção, a máquina datilográfica, além do computador e impressora braille.

A reglete consiste em uma régua dupla, unida por dobradiças, de modo a permitir a introdução de papel com uma gramatura superior a 120g. A régua superior apresenta os retângulos vazados (cada um compreendendo seis pontos, que configuram a cela braille) e a inferior possui, em baixo-relevo, a configuração da cela braille. Já o punção, é um objeto pontiagudo utilizado para perfurar o papel nos pontos previamente delineados pela reglete. A seguir, figura 23, apresentando a reglete e o punção:

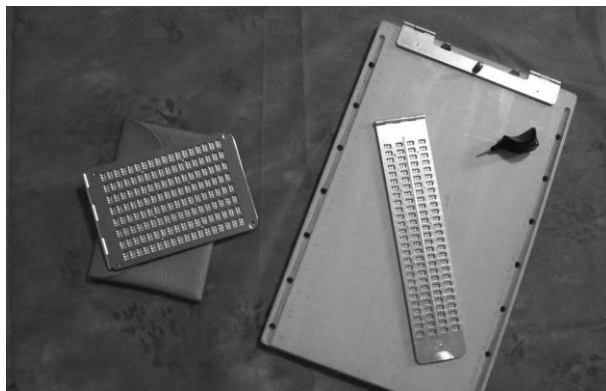


FIGURA 23 – Reglete e punção.

Fonte: <<http://intervox.nce.ufrj.br/>>.

A impressora braille, por sua vez, apresenta notáveis diferenças entre a impressora em tinta, convencional, já que a escrita braille deverá estar em relevo. Para a utilização deste tipo de impressora é necessário a utilização de programas específicos, como o Braille Fácil, por exemplo. Estas impressoras têm alto custo, tanto para compra quanto para manutenção. Para a impressão de suas partituras, a pessoa com deficiência visual poderá ser encaminhada a um

dos Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), disponível em todas as regiões do país, onde encontrará o auxílio necessário.

Utilizando a reglete, o código braille é escrito em baixo relevo, no sentido inverso, começando da direita para a esquerda. Já a leitura é feita da esquerda para a direita, assim como na leitura convencional, apalpando-se os relevos deixados pelo punção. Neste caso, a pessoa é obrigada a aprender dois alfabetos: o da escrita e o da leitura.

Em 2012, foi criada pela Tecnologia e Ciência Educacional Ltda<sup>52</sup> (Tece), através um projeto viabilizado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), a reglete positiva, cujo conceito se baseia na escrita em alto relevo, ou seja, escreve-se no mesmo sentido da leitura em braille, sem ser necessária qualquer tipo de inversão. A seguir, figura 24, apresentando a reglete positiva:



FIGURA 24 – Reglete positiva e punção.

Fonte: <<http://www.tece.com.br/produtos.php>>.

Além da reglete, é comum o uso da máquina de datilografia para braille, composta por sete teclas: seis teclas para os seis pontos em braille e uma tecla para espaço. O toque de uma ou mais teclas simultaneamente produz a combinação dos pontos em relevo, formando os símbolos em braille.

São inúmeros tipos de máquinas datilográficas Braille, sendo a primeira inventada por Frank H. Hall, em 1892, nos Estados Unidos. A marca mais conhecida e comercializada atualmente é a máquina datilográfica Perkins, representada pela figura 25:

---

<sup>52</sup> Para maiores informações, consultar o site: <<http://www.tece.com.br/quemsomos.php>>.



FIGURA 25 – Máquina datilográfica braille.

Fonte: <<http://caee-areavisual.blogspot.com.br>>.

Conforme dito, uma grande diferença entre a escrita musical em braille e a escrita convencional de música é que em braille a leitura/escrita ocorre de forma horizontal, enquanto a leitura/escrita convencional de música ocorre em ambos os sentidos – neste caso, é possível o alinhamento vertical de notas que soam simultaneamente, mesmo quando as notas apresentam durações diferenciadas. Dolores Tomé (2007) acredita que isso supõe um obstáculo, especialmente para o caso da escrita de instrumentos polifônicos. Para tal adversidade, a autora acredita ser imprescindível que essas transcrições sejam realizadas por pessoas que possuam, além do conhecimento profundo do braille, uma boa formação musical (TOMÉ, 2007, p. 3).

### 3.1.2 *Softwares* para a transcrição de musicografia braille

Resta ainda esclarecer que estão sendo desenvolvidos vários *softwares* específicos para a transcrição de musicografia braille. Alguns destes *softwares* permitem até mesmo que o educador musical sem grande conhecimento em braille possa transcrever partituras para seus alunos com deficiência visual.

Segundo Giester e Godall (2012, p. 44, tradução nossa), “Os programas de transcrição musical em braille facilitam, por uma parte, a produção de materiais adaptados e,

por outra, o intercâmbio de partituras entre videntes e invidentes, o que é extremamente importante no âmbito da inclusão educacional<sup>53</sup>”.

O pesquisador Adriano Giestera (2013), em sua tese de Doutorado, aponta as ferramentas disponíveis nos *softwares* para a produção e edição musical em braille:

- ROC (Reconhecimento óptico de caracteres) – mediante este processo, se escanea uma partitura impressa por meio de um *software* ROC, como por exemplo, SharpEye ou SmartScan; em seguida se exporta a versão escaneada para o formato MIDI, NIFF ou Music XML para que o editor musical em braille possa reconhecer os dados e criar a partitura braille.
- Transcrição automática de arquivos digitais baixados da Internet ou produzidos por algum *software* de edição musical, como o Finale, Sibelius ou Encore.
- Inserção da notação por meio de um controlador MIDI ou através do teclado do computador.
- Conversão direta por meio de um *plugin* que transcreve ao sistema braille a partitura criada pelo *software* Finale<sup>54</sup> (GIESTERA, 2013, p. 46, tradução nossa).

A seguir, serão apresentadas as principais características dos *softwares* mais utilizados para edição e reprodução de musicografia braille.

### **BrailleMuse v5.45bML**

Desenvolvido pela Universidade Nacional de Yokohama, no Japão, contou com o apoio da Concessão de Subvenção à Investigação Científica do Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão e da Fundação de Promoção à Tecnologia.

Segundo Giestera (2013), o *software* é uma ferramenta *online*, que realiza o processo de transcrição de uma partitura em formato MusicXML para a notação braille.

---

<sup>53</sup> Los programas informáticos de transcripción musical Braille facilitan, por una parte, la producción de materiales adaptados y, por otra, el intercambio de partituras entre videntes e invidentes, lo que es extremadamente importante em el ámbito de inclusión educacional (GIESTERA; GODALL, 2012, p. 44).

<sup>54</sup> - ROC (Reconocimiento óptico de caracteres) mediante este proceso, se escanea una partitura impresa por medio de un software ROC por ejemplo, SharpEye o SmartScan; a continuación se exporta la versión escaneada en formato MIDI, NIFF o Music XML para que el editor musical braille pueda reconocer los datos y crear la partitura braille.

- Transcripción automática de archivos digitales descargados de Internet o producidos por software de edición musical como el Finale, Sibelius, Encore.

- Inserción de la notación por medio de un controlador MIDI o a través del teclado del ordenador.

- Conversión directa por medio de un plugin que transcribe al sistema braille la partitura creado por el software Finale (GIESTERA; GODALL, 2012, p. 45, tradução nossa).



### **Braille Music Editor (BME)**

*Software* que foi criado em 2002 pelo projeto Play2, financiado pelos fundos da União Europeia. Segundo Burgos (2002), o projeto tinha a intenção de realizar um programa consistente para trabalhar com as funções de editor musical para cegos e pessoas com deficiência visual e que também fosse funcional para os transcritores de música videntes. Vale ressaltar que o programa foi elaborado de acordo com a normativa estabelecida pela última edição do Novo Manual Internacional de Musicografia Braille.

Giestera e Godall (2012) apontam como principais características do *software*:

- Introdução de dados através do teclado alfabético, assim como a máquina de escrever braille, utilizando as letras “f, d, s, j, k, l”;
- Possível exportação do código musical braille para arquivos em formato MIDI, NIFF, ETF e TXT;
- Possível importação e exportação de arquivos do programa Finale.

### **Braille Music Reader (BMR)**

*Software* criado pelo projeto Contrapunctus entre 2006 e 2009, tendo como objetivo principal desenvolver ferramentas tecnológicas para preservar os arquivos de musicografia braille existentes no continente europeu, além da possibilidade de disponibilizá-los através da internet (NICOTRA; QUATRATO, 2008).

De acordo com Giestera e Godall (2012), para atingir tais objetivos, o programa permite manipular as partituras de inúmeras formas, afim de facilitar sua leitura. Entretanto, não permite modificações em seus símbolos musicais<sup>55</sup>. O projeto Contrapunctus criou uma biblioteca digital de partituras escritas em sistema braille e que, assim como o *software* BMR, podem ser baixadas gratuitamente.

### **Free Dots 0.6**

Assim como o BMR, o Free Dots é um *software* livre e não funciona como um editor de partituras, tendo como função principal decodificar arquivos em formato MusicXML para a musicografia braille e permitindo exportar os arquivos para os formatos MusicXML, MIDI, BRF e BRL.

---

<sup>55</sup> Diferentemente do *software* Braille Music **Editor**, o Braille Music **Reader** proporciona apenas a leitura da partitura em braille, em referências as palavras em inglês: ‘editor’ – redator; ‘reader’ – leitor.

Giestera (2013) aponta que o programa possibilita editar a digitação das mãos e selecionar o formato da partitura (compasso por compasso ou seção por seção). Conta ainda com uma ferramenta para descrição de certos símbolos, facilitando ao leitor a identificação da simbologia empregada na confecção da partitura.

### **Goodfeel**

Criado em 1997 pela empresa Dancing Dots, o programa funciona em conjunto com o programa SharpEye, permitindo a digitalização de partituras e ao editor de partituras Lime. Shaw (2011) fala das três etapas do processo de transcrição do *software*:

- 1) Digitação da partitura no programa SharpEye;
- 2) Importação do arquivo digitalizado para o programa Lime para eventuais correções. O autor aponta ainda a possibilidade de se criar partituras diretamente neste editor;
- 3) A partir do menu do programa Lime, abertura do programa Goodfeel, a fim de efetuar a transcrição da partitura para o braille.

### **Musibraille**

Projeto desenvolvido no Brasil, por Dolores Tomé (flautista e professora de musicografia braille entre os anos de 1985 e 2010 da Escola de Música da Universidade de Brasília) e por José Antonio Borges (coordenador do Projeto DOSVOX, do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro e idealizador do Sistema Braille Fácil), para o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

Caracteriza-se por ser um *software* disponível gratuitamente na internet e que pretende favorecer que pessoas com deficiência visual tenham acesso à escrita musical em braille. Com este programa, mesmo os educadores que não possuem conhecimentos profundos da grafia braille podem utilizar suas ferramentas, através de um dicionário que contém os principais elementos musicais e suas respectivas celas braille. Tal realidade vem ao encontro das expectativas dos educadores musicais brasileiros, que atuam ou pretendem atuar com o público cego, conforme assinala Carvalho (2010):

A situação hoje é que, como os professores de música não têm conhecimento da musicografia braille, acabam por recusar-se a lecionar para estudantes cegos por julgarem impossível passar para eles o conteúdo das partituras com efetividade. Desta forma, torna-se muito difícil a inclusão de músicos cegos nas escolas de música regular. Daí a importância do método ser informado nos cursos de licenciatura de todo o país, podendo atrair curiosos,

pesquisadores, professores interessados em trabalhar com o público (CARVALHO, 2010, p. 23).

Segundo o site do projeto Musibraille, o objetivo principal do *software* é apresentar um “forte incremento do acesso de deficientes visuais às escolas de música, com a disponibilidade de um programa adequado para transcrição musical para Braille, atendendo uma antiga reivindicação da comunidade de educadores, alunos e músicos<sup>56</sup>”.

A seguir, figura 26, com uma captura de tela do *software* Musibraille:

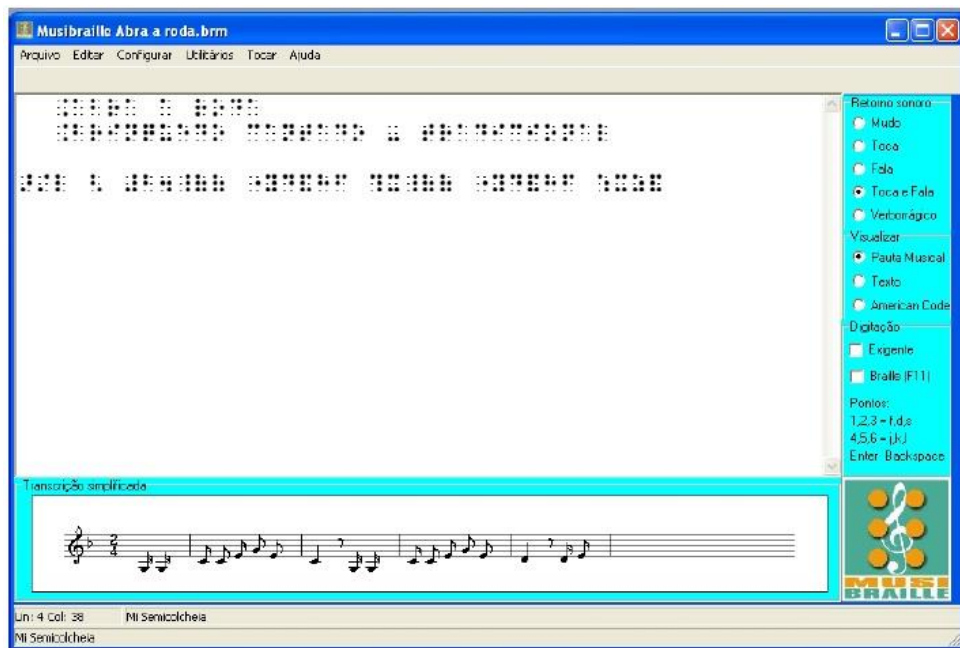


FIGURA 26 – Musibraille

Fonte: CUCCHI (2013, p. 55).

O site do projeto aponta os seguintes objetivos específicos:

- a) Capacitar professores de educação musical das escolas de nível fundamental e médio para trabalharem com cegos. Desta forma, os alunos cegos que estiverem matriculados em classe regular poderão ter um aproveitamento mais efetivo e uma maior integração.
- b) Propiciar o desenvolvimento da autonomia e elevado incremento na independência do cego músico. O executante teria sua situação melhorada pela possibilidade de transcrição automatizada de textos musicais a partir de papel. O compositor ou arranjador cego também seria beneficiado, na medida em que suas obras puderem ser geradas de forma bimodal (em

<sup>56</sup> Para maiores informações, consultar o site: <<http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/objetivos.htm>>.

Braille e em tinta) sendo consumidas também por músicos que não dominem a técnica Braille.

c) Melhorar e ampliar as oportunidades dos cegos músicos no mercado de trabalho, incluída aí a atividade de ensino de música, em suas múltiplas vertentes. Em outras palavras, inclusão social é importante resultante do projeto<sup>57</sup>.

Em conformidade com os objetivos específicos apresentados no site do projeto, há uma equipe de professores que realiza cursos por todo o território nacional e também em outros países, apresentando as possibilidades e ferramentas aplicáveis para o ensino de música e a transcrição de partituras para pessoas com deficiência visual. Além das pessoas com deficiência visual, os cursos de formação tem como público-alvo os professores de música interessados em conhecer a musicografia braille.

### **Toccata**

O *software* foi desenvolvido pela empresa australiana Optek Systems, em 2001. É considerado o programa editor de notação musical em braille que mais se assemelha com os editores convencionais, como Sibelius, Finale e Encore. Entre as vantagens apresentadas pelo programa, Giestera (2013) aponta:

Tem uma interface que permite criar ou editar a partitura musical através do pentagrama utilizado na música escrita em tinta. As vantagens deste programa é a de estabelecer uma ponte entre a edição musical em tinta e em braille. Todos os sinais podem ser inseridos detalhadamente em ambas edições, já que possui um editor de música em notação tradicional, e outro editor braille, o que proporciona ao usuário o controle completo de cada fase do processo<sup>58</sup> (GIESTERA, 2013, p. 48, tradução nossa).

Além disso, o programa realiza a transcrição automática para o braille de uma partitura scaneada em tinta ou uma partitura em formato eletrônico, baixada diretamente da internet. Apesar da necessidade de que a partitura transcrita seja revisada, é incontestável a utilidade do *software* devido à sua praticidade.

<sup>57</sup> Para maiores informações, consultar o site: <<http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/objetivos.htm>>.

<sup>58</sup> Tiene una interfaz que permite crear o editar la partitura a través del pentagrama musical utilizado en la música en tinta. Las ventajas de este programa consiste en tender un puente entre la edición musical en tinta y el Braille. Todos los signos introducidos pueden ser contemplados detalladamente en ambas ediciones, ya que posee un editor de música en notación tradicional, y otro editor em braille, proporcionando al usuario el control total de cada etapa del proceso (GIESTERA, 2013, p. 48).

## **4 COLETA DE DADOS**

Após a revisão de literatura, deu-se início à observação participante e à realização de entrevistas com educadores musicais de referência no ensino de música para alunos com deficiência visual.

### **4.1 Observação participante**

A observação participante foi realizada na Organização Laramara na oficina de ‘musicalização para adultos’, mantida pelo Programa de Atendimento Especializado ao Jovem e ao Adulto (PROCEJA), durante o primeiro semestre de 2013, no período compreendido entre 04 de março e 13 de maio, constando de 12 registros.

#### **4.1.1 A Organização pesquisada**

A Laramara é uma Organização da Sociedade Civil (OS), sem fins lucrativos, que, segundo o site da organização tem como filosofia a crença no potencial humano e no direito às oportunidades para seu desenvolvimento integral. Fundada em 1991, já atendeu cerca de 10 mil famílias e realiza, em média, 600 atendimentos mensais, entre crianças, jovens e adultos. A organização presta serviços de caráter socioassistencial por meio de atendimento e assessoramento de defesa e garantia de direitos, desenvolvendo um trabalho em parceria com família, escola, empresas e comunidade em geral para promoção do processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, em uma perspectiva sociocultural, assistencial, educativa, psicossocial e ecológica. Está dividida em dois setores: (1) Programa de Atendimento Especializado à Criança e ao Adolescente (CTO) – prevendo o atendimento de crianças e jovens entre zero a 20 anos e 11 meses; (2) Programa de Atendimento Especializado ao Jovem e ao Adulto (PROCEJA) – apresentando atendimento a jovens e adultos a partir de 15 anos de idade.

A pesquisa foi realizada com o apoio e autorização da Comissão Científica da organização, devidamente representada pela psicóloga Angela Daou Paiva. A Laramara possui um Centro de Estudos

– Centro de Estudos Natalie Barraga – o qual, conforme o site da organização<sup>59</sup>, apresenta “o compromisso de viabilizar pesquisas internas e externas associadas a universidades (em cursos de mestrado e doutorado), produção, aprofundamento e disseminação de conhecimento na área da deficiência visual”.

#### 4.1.1.1 Estrutura física

A organização Laramara está localizada no centro da cidade de São Paulo – SP, em local de fácil acesso por meio de transporte público – ônibus e metrô. Os prédios da organização são totalmente adaptados, facilitando o livre acesso de pessoas com deficiência visual.

Quanto à estrutura da sala de musicalização, encontrou-se um espaço amplo, bem ventilado e equipado com:

- Cadeiras adequadas à boa postura dos alunos;
- Espaço suficiente para movimentação corporal;
- Instrumentos musicais disponíveis: teclado, violão, cavaco, rebolo, caxixi, pandeiro, ganzá, triângulo, agogô;
- Aparelho de som adequado ao tamanho da sala de aula;
- Ar condicionado e ventilador;
- Piso laminado, que imita madeira – ideal para que os alunos fiquem descalços em atividades de movimentação corporal.

Quanto à estrutura geral, o prédio principal da organização apresenta:

- Piscina aquecida para uso dos alunos junto às famílias (no caso das crianças);
- Espécie de apartamento para a adaptação dos alunos às atividades da vida diária (AVD), composto por cozinha, quarto e banheiro;
- Centro de estudos com acervo de materiais pedagógicos diversos e obras escritas em braille, para uso dos alunos. O acervo é diversificado e composto por obras variadas, como a Constituição Federal, Bíblia, até livros de ficção, como os do personagem *Harry Potter*;
- Parque com brinquedos adaptados para as crianças pequenas.

---

<sup>59</sup> Para maiores informações, consultar o site: <<http://laramara.org.br/o-que-fazemos/centro-de-estudos>>.

O prédio conta ainda com salas específicas para a realização das atividades artísticas:

- Sala de aula para violão e cavaco, ilustrada pelas figuras 27, 28 e 29:



FIGURA 27 – Entrada da sala de violão e cavaco.

Fonte: autora da pesquisa, autorizada pela organização Laramara.



FIGURA 28 – Sala de aula: violão e cavaco.

Fonte: autora da pesquisa, autorizada pela organização Laramara.



FIGURA 29 – Sala de aula: violão e cavaco.

Fonte: autora da pesquisa, autorizada pela organização Laramara.

- Sala de aula para teclado e piano, ilustrada pela figura 30:



FIGURA 30 – Sala de aula: piano e teclado.

Fonte: autora da pesquisa, autorizada pela organização Laramara.

- Sala de aula para musicalização e canto, dança, ginástica e teatro; ilustrada pela figura 31:





FIGURA 31 – Sala de aula: dança, ginástica, teatro, musicalização e canto.

Fonte: autora da pesquisa, autorizada pela organização Laramara.

- Sala de aula para artes em geral (pintura, escultura, entre outras).

#### 4.1.2 Os sujeitos

O grupo de alunos selecionado para a pesquisa era formado por pessoas com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) que participavam da oficina de ‘musicalização para adultos’<sup>60</sup>, ministrada pela Professora Elvira Mugia. Os nomes dos alunos foram alterados para preservar a identidade dos mesmos. A seguir, no quadro 10, a caracterização dos sujeitos envolvidos:

ALUNO	SEXO	IDADE	CAUSA DA PERDA VISUAL	PARTICIPA DAS AULAS DE PRÁTICA	PARTICIPA DAS AULAS DE MUSICOGRAFIA
-------	------	-------	-----------------------	--------------------------------	-------------------------------------

<sup>60</sup> No que diz respeito ao critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, a ideia inicial para a pesquisa era a observação das aulas de musicalização para crianças da organização. Porém, ao primeiro contato, notou-se que isso não seria possível, já que é grande a incidência de crianças com múltipla deficiência. Como na presente dissertação pretendeu-se ater somente aos processos de ensino de música para pessoas com deficiência visual, tornou-se mais adequado atender aos critérios estabelecidos com a problemática veiculada na introdução desta dissertação e dar início à observação das aulas de musicalização para adultos, que permitiu o acesso a um vasto material.

				<b>INSTRUMENTAL</b>	<b>BRAILLE</b>
Augusto	M	21 anos	BAIXA VISÃO - Síndrome de Bardet-Biedl	Não	Não
Chiquinho	M	Mais de 50 anos de idade. Idade não identificada, já que não é um aluno regularmente matriculado	Não possui deficiência, frequenta as aulas porque é irmão da aluna Iara, que necessita de auxílio para se locomover.	Sim	Sim
Eliana	F	36 anos	BAIXA VISÃO – Catarata + alta miopia	Não	Não
Gabriel	M	21 anos	BAIXA VISÃO – Síndrome de Crouzon	Não	Não
Iara	F	55 anos	CEGUEIRA – Glaucoma	Sim	Sim
Inês	F	64 anos	CEGUEIRA – Catarata congênita	Não	Não
Pedro	M	33 anos	CEGUEIRA – Glaucoma congênito	Sim	Sim
Valdemar	M	54 anos	BAIXA VISÃO – Retinopatia diabética	Sim	Não

QUADRO 10 – Os sujeitos da pesquisa.

### 4.1.3 Diário de campo

As observações das aulas foram registradas em diário de campo que, conforme dito na introdução desta dissertação, incluiu ainda gravações de áudio e fotos.

Durante as observações percebeu-se a necessidade da realização de entrevistas com educadores musicais especializados com o ensino de música para alunos com deficiência visual, que serão tratadas a seguir.

## 4.2 Entrevistas

A realização das entrevistas com educadores musicais especializados no ensino de música para pessoas com deficiência visual resultou da compreensão que certas questões só poderiam ser respondidas pela professora da oficina acompanhada e por professores pesquisadores que atuavam com esse público há vários anos.

A escolha dos entrevistados deu-se devido à importância de tais educadores no cenário atual da educação musical para pessoas com deficiência visual: (1) Dolores Tomé, devido à sua grande experiência como docente e como idealizadora do software Musibraille; (2) Elvira Mugia, por ser a educadora das aulas observadas e pelo importante trabalho realizado em sala de aula; (3) Fábio Bonvenuto, pelo trabalho realizado no Conservatório Municipal de Guarulhos e como coordenador do Projeto Banda Música do Silêncio, além de ser um dos formadores no Projeto Musibraille; (4) Isidro Vallés, pelo trabalho realizado como coordenador e professor de música da *Organización Nacional dos Ciegos Españoles – ONCE – España*.

As questões concentraram-se nos seguintes tópicos:

- 1 – Qual a formação musical do entrevistado?
- 2 – Há quanto tempo o entrevistado trabalha com educação musical?
- 3 – Como se deu o início do trabalho com alunos com deficiência visual?
- 4 – Qual o trabalho realizado atualmente?
- 5 – Costuma ministrar ou participar de cursos voltados para a Área de Educação Musical?
- 6 – Qual o principal objetivo das aulas de música na instituição na qual trabalha?

7 – Além dos objetivos musicais, acredita que aspectos sociais podem ser desenvolvidos em aulas de música?

8 – Encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho?

9 – Há algum pedagogo ou educador musical que influencia o trabalho em sala de aula?

10 – Quais as adaptações necessárias para ministrar aulas de música para alunos com deficiência visual?

11 – Acredita que o ensino de musicografia braille é essencial para o ensino de música para pessoas com deficiência visual?

12 – Como analisa o ensino de música para pessoas com deficiência visual no Brasil atualmente?

As cinco entrevistas realizadas constam nos Apêndices desta dissertação.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à análise dos dados coletados na observação participante e nas entrevistas realizadas com educadores musicais.

Os dados analisados evidenciaram aspectos relevantes para a compreensão das questões de pesquisa. A partir destes aspectos, os dados serão descritos e analisados à luz da literatura revisada na presente dissertação.

### 5.1 Observação participante

A educadora musical Elvira Mugia é a responsável pelas aulas de ‘musicalização para adultos’, aulas de musicografia braille (compostas por duas turmas, divididas por nível de conhecimento – turmas 1 e 2) e dos seguintes instrumentos musicais: cavaco, violão e teclado. Tem uma formação musical diversificada, estudou violão erudito e popular, guitarra e cavaco. Trabalha ainda com instrumentos de percussão, como pandeiro, triângulo, rebolo, surdo, entre outros. Possui graduação em Musicoterapia, área em que afirma possuir grande interesse para pesquisa, além de manter suas atividades enquanto instrumentista. Também atua como professora no curso de ‘Musicografia Braille’, na Emesp.

No que se reporta às adaptações em sala de aula, a educadora defende que o material seja ampliado para os alunos com baixa visão e seja transcrito em braille para os cegos. Verificou-se, posteriormente, que nas oficinas de musicalização a utilização do material ampliado se aplicava especialmente no caso das letras das canções a serem interpretadas pelo grupo. No caso do uso da musicografia braille, a educadora acredita ser interessante a utilização desta ferramenta pedagógica, embora não seja obrigatória para o caso de um aluno cego querer aprender música: “Se ela [a pessoa com deficiência visual] ficar sem ler partituras, vai estar limitada. Mas dá para estudar música auditivamente” (MUGIA, 2013).

O grupo de alunos observado participava das aulas da oficina de ‘musicalização para adultos’, formado por pessoas com deficiência visual (baixa visão ou cegueira), com exceção de um aluno, irmão de uma aluna cega, que, em decorrência da catarata, apresentava grandes dificuldades para chegar até a organização. Neste caso, observou-se, curiosamente, a situação

de inclusão de um aluno sem deficiência visual em um grupo composto por pessoas com deficiência visual.

Conforme apontado anteriormente, dos oito alunos observados, quatro alunos apresentavam mais de 50 anos de idade. Isto exigia, de certa forma, que o aquecimento corporal fosse adaptado às possibilidades dos participantes da oficina. Para este caso, notou-se a preocupação da educadora musical de que todos os alunos participassem ativamente dos exercícios de aquecimento, facilitando, sempre que possível, a proposição dos movimentos a serem executados.

Percebeu-se, no decorrer das aulas, que os alunos que frequentavam a oficina de musicalização também podiam cursar as aulas de instrumento e/ou musicografia braille, oferecidas pela organização e também ministradas pela educadora musical Elvira Mugia. Durante o período das observações, foi possível notar que os alunos que participavam destas atividades musicais – aulas de prática instrumental (cavaco, violão, teclado) e/ou aulas de musicografia braille – apresentavam melhor rendimento musical em relação aos alunos que frequentavam somente as aulas de musicalização.

### **5.1.1 As aulas**

Na oficina de ‘musicalização para adultos’, a educadora Mugia propõe-se a “distinguir os timbres dos instrumentos; distinguir grave, médio e agudo; pulsação rítmica; ritmos” (MUGIA, 2012). Nas aulas há um bom convívio social, considerando-se o nível de descontração e animação existente na sala de aula, tanto por parte dos alunos como por parte da educadora musical. Quando indagada a respeito, a educadora afirma:

Já vi uma mudança com as pessoas da terceira idade, quanto à questão de preservar a memória: guardar a letra da música; acho que isso vai ajudando em vários aspectos como o cognitivo, memória, social. Eles [os alunos] se modificam socialmente, interagindo com outras pessoas (MUGIA, 2013).

Atentando-nos à estrutura pedagógica da oficina de musicalização, em todas as aulas acompanhadas foi possível observar a sala organizada em círculo, com os alunos sentados em cadeiras. Isto facilitava o deslocamento dos alunos entre as cadeiras e também o rodízio entre os instrumentos musicais utilizados nestas aulas. Também foi possível notar que todas as aulas iniciaram-se com exercícios de aquecimento corporal e respiração, sempre sob

orientação da educadora. Enquanto realizava o aquecimento corporal, a educadora indicava os movimentos a serem realizados com a maior descrição possível para que mesmo os alunos cegos pudessem participar ativamente da atividade. Foi possível notar que os alunos com baixa visão apresentavam menores dificuldades, tanto no deslocamento em sala de aula, quanto na execução dos exercícios de aquecimento corporal, indicados pela educadora musical.

Quando algum aluno apresentava dificuldade em realizar algum dos movimentos, a educadora se deslocava para auxiliá-lo. Este auxílio ocorria na medida do possível, já que a turma de alunos era composta por alguns alunos que apresentavam dificuldades motoras – caso dos alunos com mais de 50 anos de idade – o que os impedia de realizar todos os movimentos propostos.

A educadora, ao realizar breves exercícios de respiração, exemplificava a sonoridade desejada com expressões comumente utilizadas no meio musical, como, por exemplo, ‘leve’ e ‘*staccato*’. Quando algum aluno não entendia o significado da palavra, a educadora repetia a expressão musical e agregava um ‘significado comum’ ao termo. Deste modo, ao longo das observações, foi possível notar que mesmo os alunos sem conhecimento musical anterior, já na terceira aula estavam familiarizados com algumas daquelas expressões.

Frequentemente, os alunos eram incitados a descobrir e explorar suas potencialidades musicais. Se, por exemplo, um dos alunos apresentasse certa dificuldade em executar uma canção cantando, este era prontamente motivado a executar a canção com algum dos instrumentos de percussão ou em um instrumento harmônico. Se a dificuldade fosse rítmica, o aluno utilizaria a voz, ao entoar os refrãos em coro; e assim por diante. Vale ressaltar que todos os alunos participavam ativamente de todas as canções executadas na sala de aula.

A educadora musical providenciava as devidas adaptações para cada instrumento e para cada aluno, fossem elas rítmicas, melódicas ou harmônicas, pois, conforme dito anteriormente, alguns deles apresentavam maiores habilidades ou dificuldades em tocar determinados instrumentos ou cantar determinadas alturas e tonalidades. Pode-se citar, por exemplo, o caso do aluno Valdemar, que, por sugestão da educadora, acrescentou uma colcheia à célula rítmica do rebolo. A seguir, figura 32, representando a célula rítmica que todos os alunos tocavam e a figura 33, com a célula rítmica que o aluno Valdemar tocava (variação da célula inicial):

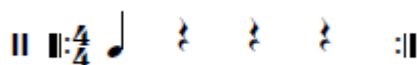


FIGURA 32 – Reboló 1: célula rítmica que todos os alunos tocavam.

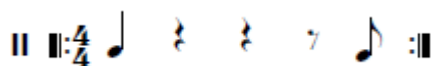


FIGURA 33 – Reboló 2: célula rítmica que o aluno Valdemar tocava (variação da célula inicial).

As adaptações também eram realizadas para o caso de dificuldades motoras na realização de algum tipo de movimento, como foi o caso do aluno Augusto, que, em determinada ocasião, foi orientado pela educadora a executar o ganzá com as duas mãos, já que apresentava grande dificuldade em manter o ritmo com uma das mãos (como é comum na execução deste instrumento).

Observou-se que os alunos com deficiência visual que participavam da oficina de musicalização apresentavam facilidades e dificuldades bem semelhantes às encontradas em qualquer turma de musicalização, ministrada para alunos iniciantes. O trabalho da professora, neste caso, concentrou-se em realizar as adaptações necessárias para cada um dos alunos, levando em consideração as individualidades.

Essa atitude da educadora corrobora a afirmativa de Louro et al (2006, p. 82): “cada aluno, seja com deficiência ou não, possui sua própria história de vida, sua maneira de aprender, suas características físicas, psicológicas e culturais. Sendo assim, o ensino precisa ser eficiente e abarcar a diversidade”.

A troca entre os instrumentos musicais era feita através de um ‘rodízio’ entre as cadeiras, ou seja, os alunos deixavam os instrumentos musicais na cadeira e seguiam para a cadeira à sua direita. A atividade estimulava uma melhor (e maior) movimentação do aluno na sala de aula e, conseqüentemente, sua independência motora. Os três alunos cegos que participavam das aulas: Iara, Inês e Pedro faziam a troca das cadeiras com maior dificuldade, mas sempre com bom humor e grande disposição.

A educadora, sempre que possível, valorizava as preferências musicais dos alunos, inserindo no repertório uma canção escolhida pelos alunos. O educador musical inglês Keith Swanwick (2003) defende esta postura ao declarar, em seu segundo princípio de educação, a necessidade de se considerar o discurso musical dos alunos.



Além da valorização de suas preferências musicais, os alunos eram motivados a realizar pesquisas contendo aspectos sociais e históricos do repertório escolhido. Em uma das aulas o aluno Valdemar apresentou para a sala a gravação da canção *Com açúcar, com afeto*, composta por Chico Buarque e interpretada pela cantora Nara Leão. Após a audição da gravação e o reconhecimento da estrutura musical e instrumentos musicais utilizados no arranjo pelo grupo, o aluno Valdemar apresentou informações históricas e sociais sobre a composição. Os outros alunos apresentaram grande interesse pela composição, fazendo algumas perguntas e pedindo mais detalhes sobre a composição.

Dessa forma, é possível afirmar que os participantes da oficina são incitados a buscar informações sobre o repertório; ao encontro dos ‘estudos de literatura’, assim denominados por Swanwick (2003): “Estudos de literatura – a oferta de informações *sobre* música, tais como definições de termos musicais e sinais, e itens de notação como tonalidade, clave, pauta e dinâmica [...]” (SWANWICK, 2003, p. 71).

O improviso musical também era realizado de forma natural e espontânea durante as oficinas observadas. Os alunos criavam ou adaptavam a execução de alguns trechos musicais às necessidades do grupo, sem apresentar qualquer tipo de constrangimento em realizar os improvisos. Comprovou-se, posteriormente, que o fato de não haver constrangimento por parte dos alunos é que essa era uma prática constante nas aulas. Também é válido destacar que estes improvisos foram agregados aos arranjos das canções escolhidas pelo grupo, na função de introdução ou interlúdio.

Tais arranjos vem ao encontro das ideias de adaptação, propostas por Louro et al (2006), que apoia a utilização de ‘arranjos musicais’, transposições e alterações harmônicas e as ‘adaptações técnico-musicais’ sempre que necessário, no caso de alunos com deficiência de qualquer natureza. Segundo os referidos autores, tais adaptações visam facilitar o processo de ensino e aprendizagem musical destes alunos.

A respeito do improviso enquanto ferramenta pedagógica para o ensino instrumental, Swanwick (2010) afirma que:

A ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método ou apenas utilizando-se sistematicamente um mesmo livro, página após página. A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação. Precisamos também encontrar espaços para o engajamento intuitivo pessoal do aluno, um lugar onde todo o conhecimento comece e termine (SWANWICK, 2010).

Novamente utilizando o exemplo da canção proposta pelo aluno Valdemar, *Com açúcar, com afeto*, após a escuta atenta e a apresentação das informações históricas e sociais da composição apresentadas pelo aluno, a educadora motivou os alunos a organizarem um arranjo para a canção. O aluno Valdemar já sabia os acordes que compunham a canção, disse que iria tocar o violão e cantar a melodia, com o auxílio dos demais colegas. O aluno Gabriel, por sua vez, disse que queria tocar o surdo, mas que faria uma adaptação, apresentando a seguinte célula rítmica, representada pela figura 34:

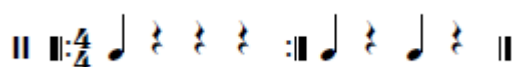


FIGURA 34 – Rebolo: célula rítmica proposta pelo aluno Gabriel.

A apreciação musical também foi uma das práticas adotadas em todas as aulas. Durante o período de observação destacaram-se:

- 1 – A utilização de CDs para que cada um dos alunos apresentasse uma canção para ser inserida no repertório a ser estudado em sala de aula. Esta apresentação incluía, ainda, a apresentação dos aspectos históricos e sociais da canção apresentada. Posteriormente, o grupo analisava os elementos musicais: melodia, harmonia, ritmo e instrumentos utilizados na gravação;
- 2 – Apresentações das canções para os colegas da sala – com as devidas adaptações de instrumentação e de arranjo;
- 3 – Algumas das apresentações realizadas em sala de aula eram gravadas pela educadora que, posteriormente, encaminhava o material em áudio por e-mail, a fim de facilitar a memorização e o ensaio do repertório em casa, durante a semana.

Tais ações vêm ao encontro da fala de Soares (2010), que afirma ser necessário o estabelecimento de conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes níveis do curso, mas que estes podem desenvolver-se de maneiras distintas, mesclando atividades diversas, desde a apresentação de atividades práticas, pesquisas, leituras de textos e até mesmo CDs e DVDs, que permitirão a apropriação dos conteúdos através de formas diferenciadas, de modo a favorecer todos os alunos.

A respeito da apreciação musical, constitui-se em elemento importante para o aprendizado musical das pessoas com deficiência visual, pois envolve a audição, um dos

sentidos mais utilizados por estes indivíduos. Em relação à ‘educação do ouvido’, Vallés (2001) faz as seguintes considerações:

Independentemente de sua utilização musical para cegos, é uma ferramenta prática para a vida, e [...] não se desenvolve espontaneamente, sem treinamento. É necessário estímulo adequado, que pode perfeitamente ser realizado pelo educador musical, tornando-se uma janela para a aquisição de novos conhecimentos e prazer estético. O exercício de reconhecimento de direcionalidade e diferentes alturas do som, de diferentes timbres e intensidades e a simultaneidade dos planos sonoros, será de grande utilidade para melhorar a orientação e mobilidade de pessoas cegas<sup>61</sup> (VALLÉS, 2001, p. 31-32, tradução nossa).

Nas aulas observadas, as canções foram aprendidas ‘de ouvido’, ou seja, a notação musical quase não foi utilizada, com exceção do aluno Valdemar, que apresentava baixa visão e utilizava a cifragem ampliada para a execução das canções ao violão. No entanto, isso não ocorreu com o aluno Pedro, que é cego e necessitava do auxílio da musicografia braille para decodificar as canções a serem executadas. Durante as aulas acompanhadas, observou-se que este aluno executava as canções de forma intuitiva.

Mesmo sem a utilização da notação musical nas canções apresentadas, a professora disponibilizava a letra de algumas destas em braille – para o caso dos alunos cegos – e em letra ampliada, no caso dos alunos com baixa visão. Tal ação corrobora a fala de Louro (2012), que acredita que o professor necessita ser consciente e perspicaz ao lidar com alunos com baixa visão. A autora afirma que, para este caso, os materiais precisam ser adaptados e ampliados.

O fato de que alguns dos alunos da oficina de ‘musicalização para adultos’ participavam também das aulas de musicografia braille, violão ou cavaco merece destaque, uma vez que modificava positivamente no resultado musical do grupo. Neste caso, os alunos que participavam das aulas de instrumento ou musicografia braille podiam tirar dúvidas quanto à execução das canções a serem trabalhadas nas aulas de musicalização. Foi possível notar que durante as aulas de instrumento, a educadora conseguia realizar adaptações mais adequadas para a execução de cada um dos instrumentos musicais, em cada um dos arranjos

---

<sup>61</sup> independentemente de su uso musical, para las personas ciegas es una herramienta práctica para la vida, y [...] no se desarrolla espontáneamente sin un ejercitamiento previo. Es necesario un estímulo en la dirección adecuada, que perfectamente puede proporcionar el profesional de la educación musical, para que este sentido se transforme en una ventana abierta a todo un mundo de nuevos conocimientos y de placer estético. El ejercicio de reconocimiento de la direccionalidad y de diferentes alturas del sonido, de distintos timbres, intensidades y la simultaneidad de planos sonoros, será de gran utilidad para mejorar la orientación y la movilidad en las personas ciegas (VALLÉS, 2011, p. 31-32).

das canções. Esta observação vem ao encontro dos escritos de Paulo Freire (2008), que afirma que o educador deve assumir-se como sujeito também da produção do saber, ou seja, “se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22).

Vale ressaltar que todas as aulas acompanhadas foram ministradas em grupo, o que facilitava não somente o desenvolvimento de habilidades técnico-musicais, quanto de socialização. A respeito da pertinência da prática de música em grupo, segue citação de Keith Swanwick (2010), que aponta para os benefícios de tal trabalho:

O trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento [...]. Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. [...]. Prestar atenção no som de outra pessoa, na sua postura e estilo de performance, seu desenvolvimento técnico; tudo isto é parte da motivação que um grupo pode fornecer [...] (SWANWICK, 2010).

O quadro 11 foi elaborado com o intuito de apresentar uma síntese das atividades observadas em sala de aula, durante a observação participante.

<b>SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA</b>		
AQUECIMENTO	Exercícios de conscientização corporal	
	Exercícios de respiração	
	Vocalizes	
REPERTÓRIO	Improviso	Criação ou adaptação de trechos musicais, que posteriormente seriam inseridos no repertório como introdução ou interlúdio
	Estudos de literatura	Busca por informações sobre o repertório, além de definições de termos musicais
	Apreciação musical	Utilização de CDs: análise dos elementos musicais contidos na gravação – melodia, harmonia, ritmo e instrumentos utilizados
		Execução de canções para os colegas da sala

		Utilização de gravações realizadas durante as aulas, como ferramenta para facilitar a memorização e ensaio do repertório em casa, durante a semana
	Aquisição de habilidades técnicas	Presente em todas as atividades de execução instrumental ou vocal
	Execução	Execução vocal
		Execução instrumental: instrumentos harmônicos ou de percussão

QUADRO 11 – Síntese das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A partir do exame do quadro 11, é possível observar que as atividades em sala de aula apresentavam desdobramentos, que poderiam variar de acordo com a disponibilidade e interesse dos alunos. Diversos educadores musicais defendem a ideia de que a composição (ou a improvisação musical), a apreciação e a execução são, de alguma forma, interativas. De acordo com França e Swanwick (2002, p. 15), neste caso, “uma modalidade pode enriquecer, aprimorar e iluminar experiências subsequentes”.

Em 1979, Swanwick propôs uma fundamentação para a integração das atividades musicais em sala de aula: o Modelo C(L)A(S)P. De acordo com o educador musical, a experiência musical está centralizada em atividades de Composição = **C**, Apreciação = **A**, e Performance = **P**; auxiliadas pelos estudos de Literatura (Literature studies) = **L**, e pela aquisição de habilidades (Skills acquisition) = **S**. Para um maior entendimento do Modelo C(L)A(S)P, segue citação de França e Swanwick (2002):

Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

Além dos aspectos musicais, destaca-se o fato de que em todas as aulas acompanhadas houve um clima de descontração e cumplicidade entre alunos e educadora musical. De acordo com Paulo Freire (2008), “ensinar exige alegria e esperança”. Sem alegria e esperança, o ensino de qualquer natureza tende a se tornar pobre, sem sentido.

A realidade apresentada na oficina vem ao encontro da relação de convivência, prazer e criatividade ao qual Lima (2009) aponta ser imprescindível para um professor e seus alunos:

É o professor que motivará os alunos, para que compreendam o valor do ensino oferecido. A principal tarefa de um educador é conduzir o aluno para descobrir esses valores nas suas experiências e vivências pessoais. O saber não pode ser imposto, ele deve ser criativo e para que isso ocorra é preciso que o aluno participe, conviva com novos valores, assumam-os em vida, vivencie-os e interiorize-os (LIMA, 2009, p. 87).

Vallés (2001) também aponta a socialização como um aspecto positivo das aulas de música para pessoas com deficiência visual:

Outro aspecto importante que temos observado é a vertente social decorrente da atividade musical, cujos benefícios se estendem a todo o mundo e que para o aluno cego pode ter um impacto significativo, não somente pelas questões relacionadas com a aprendizagem social e de relacionamento, mas por toda a influência que ele pode exercer sobre o aumento da autoestima e autoavaliação<sup>62</sup> (VALLÉS, 2001, p. 32, tradução nossa).

Pode-se concluir, portanto, que o bom relacionamento entre professor e aluno é ferramenta essencial para que um aluno com deficiência visual utilize e amplie todas as suas possibilidades. De acordo com Masini (1994), para este caso, existem duas posturas para os professores:

- 1) A postura de tutela e proteção deste aluno, “[...] dando-lhe informações diretivas sobre o que fazer, impedindo-o de explorar o ambiente para conhecê-lo e conhecer-se” (MASINI, 1994, p. 144);
- 2) A postura de ouvir e contribuir para que o aluno encontre seus próprios meios de interação e superação: “Esta relação emancipatória requer por parte do educador, clareza sobre sua própria maneira de ser frente ao D.V.<sup>63</sup>, refletindo sobre sua ação educativa” (Ibid.).

É importante esclarecer que a oficina observada não tem a intenção de formar instrumentistas, mas propiciar a esses alunos um conhecimento prazeroso de música. A postura para execução dos instrumentos não é a considerada ‘ideal’, do ponto de vista técnico, pois o intento pedagógico é humanizador e não estritamente tecnicista.

---

<sup>62</sup> Otro aspecto importante que siempre hemos observado es la vertente social que se deriva de la actividad musical, cuyos beneficios son extensibles a todo el mundo y que para el alumno ciego puede tener una incidencia significativa, no solamente por cuestiones relacionadas con aprendizajes sociales y de relación con los demás, sino por toda la influencia que puede ejercer en el aumento de la autoestima y de una justa auto-valoración (VALLÉS, 2001, p. 32).

<sup>63</sup> D.V. – em referência ao ‘deficiente visual’ – ‘pessoa com deficiência visual’.

## 5.2 Análise das entrevistas

Foram realizadas com professores e pesquisadores de elevada competência e ampla experiência no ensino de música para alunos com deficiência visual. Todos os entrevistados foram absolutamente receptivos à pesquisa desenvolvida, demonstrando vontade de participar e oferecendo todo o conteúdo que dispunham.

A análise a seguir demonstra uma seleção do conteúdo das entrevistas realizadas. Seguindo o itinerário das questões abordadas foram obtidas as seguintes informações:

### 1. Que tipo de formação em música recebeu?

Verificou-se que os professores entrevistados apresentavam formação variada:

- Dolores Tomé é flautista, licenciada em Artes com Habilitação em Música pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa (Portugal). Também fez curso técnico em música, na Escola de Música de Brasília;
- Elvira Mugia iniciou seus estudos em violão erudito. Posteriormente estudou guitarra popular. Tem formação superior em Musicoterapia;
- Fábio Bonvenuto iniciou seus estudos em Percussão Sinfônica. Fez faculdade de Educação Artística com Habilitação em Música, Especialização em Musicoterapia e Pedagogia;
- Isidro Vallés começou os estudos de violão erudito na Escola Municipal de Música de Esplugues de Llobregat (Barcelona) e fez parte do coro “La Coloma”. Ingressou no Conservatório Superior Municipal de Barcelona para estudar Canto, Piano e Pedagogia, obtendo o título de Professor Superior de Canto. Também estudou na Universidade Politécnica da Catalunya, para obter o Certificado de *Aptitud Pedagógica*<sup>64</sup> (CAP) para ministrar aulas de música na Educação Secundária. Além disso, assistiu regularmente cursos sobre pedagogia musical: Dalcroze, Willems, Orff, entre outros.

### 2. Há quanto tempo trabalha como educador (a) musical?

<sup>64</sup> C.A.P. – Certificado de Aptitud Pedagógica – Certificado de Aptidão Pedagógica.

Os entrevistados apresentaram larga experiência no ensino de música. Dolores Tomé trabalha há mais de 30 anos; Fábio Bonvenuto, há 25 anos; Isidro Vallés, há 32 anos.

### **3. Como se deu o início do trabalho com pessoas com deficiência visual?**

Os entrevistados iniciaram o trabalho com alunos com deficiência visual devido à necessidade em sala de aula. No caso de Dolores Tomé e Fábio Bonvenuto, o aluno com deficiência visual ingressou na aula de música e foi necessário que os professores adaptassem as metodologias adotadas no ensino de música, encontrando formas eficazes de interagir e apresentar o conteúdo musical para estes alunos. Já Isidro Vallés e Elvira Mugia, já tinham certa experiência com o ensino musical e aceitaram a oportunidade de trabalhar com aulas de música para alunos com deficiência visual, buscando a partir de então, formas de interação com tais alunos.

De acordo com Fábio Bonvenuto, seu primeiro contato com o ensino de música para pessoas com deficiência visual se deu em 2004, “quando um aluno cego nos procurou com o desejo de aprender violão, mas queria também adquirir conhecimentos da teoria musical” (BONVENUTO, 2013).

O professor Isidro Vallés afirma ter iniciado o trabalho com alunos com deficiência visual em 1984, em uma Escola Especial que a ONCE tinha em Esplugues de Llobregat (Barcelona), após o antigo professor se aposentar. Segundo o educador:

Ninguém me orientou como deveria ministrar as aulas e não me apresentaram nada a respeito da musicografia. Visitei a editora da ONCE, em Barcelona, onde me forneceram uma cópia em xerox do antigo Manual de Musicografia Braille, do ano 1954, em inglês. Em seguida, procurei aplicar minha prática docente com os “novos” alunos, e pouco a pouco fui encontrando uma forma de ensinar a linguagem musical através do sistema braille, adequando-o as diretrizes da pedagogia moderna da música (VALLÉS, 2013, tradução nossa).

Destaca-se ainda a fala da professora Dolores Tomé, que era filha de um renomado músico e professor de música da cidade de Brasília, que era cego:

Aproximadamente no ano de 1986, quando eu estava me formando na UnB, conheci uma menina que ficou cega, aos 15 anos, devido a um acidente de carro [...]. A garota foi fazer a inscrição no início do ano para a escola de música e não a aceitaram, porque disseram que era impossível uma cega estudar lá. E eu fui questionar o que haviam falado a ela. Como era possível



que meu pai havia sido professor de música na Escola de Música de Brasília e lá eles não aceitavam alunos cegos? A resposta foi que eles acreditavam que meu pai era uma pessoa superdotada [...]. Eu fui questionar o diretor na época, e ele não aceitou muito bem meu argumento, dizendo então que teria de haver alguma pessoa que soubesse aquela grafia, já que eu estava questionando a presença de pessoas cegas [...] (TOMÉ, 2013).

A partir de então, como a entrevistada, que já conhecia a grafia braille desde pequena<sup>65</sup>, passou a estudar as anotações de música deixadas por seu pai: “[...] passei a aprender o que era musicografia braille de forma autodidata: eu pegava a partitura de um choro dele, em braille, que eu tinha a partitura em tinta e fazia uma aproximação de forma intuitiva” (TOMÉ, 2013).

#### 4. Qual o tipo de trabalho realizado atualmente?

Neste quesito, a atuação dos professores entrevistados é variada:

- Dolores Tomé trabalha com cursos de capacitação para professores e alunos de música com o *software* Musibraille;
- Elvira Mugia é professora de música na organização Laramara (musicografia braille, cavaco e violão e ‘musicalização para adultos’) e na Emesp (musicografia braille);
- Fábio Bonvenuto atua como professor de música na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo com o projeto Música do Silêncio; também é coordenador do núcleo de inclusão musical do Conservatório Municipal de Guarulhos (que apresenta, entre outros, o curso de teoria e musicografia braille); e é colaborador do projeto Musibraille.
- Isidro Vallés trabalha com o ensino de música para alunos com deficiência visual e ministra seminários e cursos destinados aos professores de música de Educação Primária, Educação Secundária e Escolas de Música; também é coordenador da equipe estadual de música dos Centros de Recursos Educativos da ONCE<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> A entrevistada afirma que quando era criança tinha várias amigas cegas que estavam aprendendo a grafia braille e que lhe enviavam cartas em braille. Seu pai não lia estas cartas, mas incentivava a entrevistada à leitura das mesmas, dando-lhe um cartão com um alfabeto em braille e anotações em tinta com as letras do alfabeto.

<sup>66</sup> CRE da ONCE - Centros de Recursos Educativos da ONCE. Os Centros de Recursos Educativos estão localizados em Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla. Para maiores informações, acessar: <<http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/educacion/centros-de-recursos-educativos-cre/?searchterm=cre>>.

### **5. Costuma ministrar ou participar de cursos na área da Educação Musical?**

Dolores Tomé ministra cursos de introdução ao Projeto Musibaille em várias cidades do Brasil, além de participar de congressos internacionais<sup>67</sup>: “Meu objetivo é participar cada vez mais de festivais de música, para divulgar a musicografia braille, pois sabemos que ainda há muitas pessoas que não sabem o que é e para que serve” (TOMÉ, 2013).

Fábio Bonvenuto é parceiro de Dolores Tomé no Projeto Musibaille, participando ativamente dos cursos de formação em território nacional e em congressos internacionais.

Isidro Vallés ministra seminários e cursos destinados aos professores de música de Educação Primária, Educação Secundária e Escolas de Música na Espanha.

### **6. Qual o principal objetivo das aulas de música na instituição na qual trabalha?**

Fábio Bonvenuto considera importante instrumentalizar o aluno para que ele compreenda e analise as partituras, criando autonomia nos estudos de repertório. Dessa forma, o entrevistado acredita que o próprio aluno poderá definir seus objetivos pessoais para as aulas de música. Ou seja, se o aluno apresentar o desejo de se profissionalizar na música, terá a autonomia necessária para trilhar sua carreira musical.

Segundo Isidro Vallés, as aulas de música da ONCE são voltadas a estimular e apoiar o trabalho desenvolvido nos Centros Educativos Regulares. Os alunos frequentam as aulas nos Centros de Recursos Educativos (CRE) da ONCE para que melhorem seu desempenho musical, chegando ao nível musical que os Centros Educativos Regulares em que estão matriculados necessitam.

### **7. Além dos objetivos musicais, você acredita que aspectos sociais são desenvolvidos nas aulas de música? Se a resposta for positiva, cite alguns destes aspectos sociais.**

Dolores Tomé acredita que a pessoa com deficiência visual tem o direito de estar inserida na sociedade diversificada na qual vive: “O que a gente quer é que a cada dia tudo

<sup>67</sup> O site do Projeto Musibaille registra oficinas realizadas nas cidades: Aracaju (SE), Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Campo Grande (MS), Fortaleza (CE), Itajaí (SC), Manaus (AM), Natal (RN), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), São João Del Rey (MG), São Paulo (SP) e Vitória (ES). Além disso, a professora Dolores Tomé ministrou oficinas e palestras em Portugal e participou do 13º Congresso ICCHP - 13th *International Conference on Computers Helping People with Special Needs*, em Linz, Áustria, em julho de 2012; e do Congresso Braille XXI, em Leipzig, na Alemanha.

fique mais acessível, sem preconceitos com pessoas diferentes. Até porque ninguém é igual, todo mundo é diferente” (TOMÉ, 2013).

A professora Elvira Mugia afirma que além dos aspectos sociais, verificou uma melhora significativa na memória, de modo especial com as pessoas com mais de 50 anos de idade.

Já Fábio Bonvenuto, cita experiências pessoais nas quais diversos aspectos sociais são desenvolvidos a partir das aulas de música: “[...] temos a certeza que o convívio com pessoas diferentes, apresentações públicas, estudo de repertório, superação da técnica entre outros têm sido amplamente assimilados por eles [os alunos com deficiência visual]” (BONVENUTO, 2013).

Isidro Vallés também compartilha da ideia de que aspectos sociais são desenvolvidos em aulas de música:

Nas aulas coletivas de música promove-se a relação de trabalho em equipe e respeito aos demais, ao mesmo tempo em que se trabalha a atenção, a concentração, o “saber estar”, e as habilidades sociais. São aspectos que estão intimamente relacionados ao desenvolvimento da Inteligência Emocional (VALLÉS, 2013, tradução nossa).

### **8. Encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho?**

A este respeito, Dolores Tomé afirma que o trabalho com alunos com deficiência visual é difícil porque há desconhecimento em grande parte da sociedade, mas é otimista em relação ao assunto: “Eu prefiro dizer que não [há dificuldade para a realização de seu trabalho], porque acredito que encontramos dificuldades em qualquer coisa. Este trabalho é difícil porque trabalhamos com uma minoria – dá mais trabalho, porque há desconhecimento” (TOMÉ, 2013).

A entrevistada acredita que o trabalho que desenvolve junto à equipe do Projeto Musibaille é importante para a evolução deste cenário:

[...] acho que estamos plantando nossa sementinha. Levamos o curso do Musibaille para muitas cidades, entre elas quase 20 cidades brasileiras, também para Leipzig, na Alemanha, para Linz, na Áustria, e para Portugal. Agora, em novembro<sup>68</sup>, estaremos em uma cidade da Galícia, na Espanha. Pelo menos, da nossa, parte, estamos demonstrando que está melhorando. Acho que esse é o processo pelo qual o mundo todo está passando. Agora,

<sup>68</sup> Referência ao mês de novembro de 2013.

acho que é preciso mais cursos de capacitação para mostrar para os professores e para os alunos que existe esta grafia; quem foi Louis Braille – que ele foi um músico; que tudo o que uma pessoa enxerga e uma pessoa que não enxerga pode saber (TOMÉ, 2013).

Elvira Mugia, por sua vez, fala sobre como lida com as dificuldades diárias no trabalho com esses alunos:

Eu acho que algumas pessoas assumem uma personalidade de deficiência e depois começam a agir somente como deficiente. E justificam tudo pela deficiência, se permitem não fazer, não estudar, não ler, não pesquisar. E esse comportamento você tem que quebrar, eles devem ser iguais às outras pessoas. Eles trazem o problema e nunca a solução. É uma coisa que eu sempre estou conversando com eles: ‘Vocês estão me trazendo o problema, mas qual a solução?’ (MUGIA, 2013).

Já Fábio Bonvenuto aponta as dificuldades financeiras em relação à aquisição de materiais específicos de musicografia braille, que são extremamente caros. Em muitas ocasiões, é necessário que o próprio professor elabore os materiais de estudo para os alunos – o que demanda tempo e disposição por parte deste professor. O entrevistado aponta ainda o *software* Musibraille é uma ferramenta eficaz a ser utilizada, de modo a minimizar este problema, uma vez que é gratuito e, através dele, é possível socializar as transcrições musicais com qualquer pessoa, seja ela vidente ou não.

#### **9. Destacaria algum pedagogo ou educador que influencia seu trabalho em sala de aula?**

As respostas para esta questão foram bem diversificadas:

- Dolores Tomé – o músico e professor de música João Tomé (seu pai) e Louis Braille;
- Elvira Mugia – Violeta Hemsy de Gainza e Murray Schafer;
- Fábio Bonvenuto – Teca Alencar de Brito, Keith Swanwick, Dolores Tomé e Antonio Borges.
- Isidro Vallés – Edgar Willems, Maurice Martenot, Zoltán Kodály, Carl Orff; além dos docentes dos cursos de Regência Coral que participou: Erwin Liszt, Alain Langrée e Helmut Lips.

#### **10. De acordo com seu ponto de vista, quais as adaptações necessárias para ministrar aulas de música para alunos com deficiência visual?**

Com exceção de Dolores Tomé, que acredita que nenhuma adaptação será necessária para ministrar aulas de música para alunos com deficiência visual se o professor de música utilizar *softwares* de edição de partituras (como por exemplo, o Musibraille); todos os entrevistados apontaram a necessidade de adaptações no material pedagógico a ser utilizado em sala de aula. A este respeito, Tomé afirma que:

Eu acho que neste caso nenhuma adaptação é necessária. A mínima será sempre mínima, a semibreve será sempre a semibreve. A intensidade de uma música ou o timbre, a altura, a duração muda para o cego? Não muda em nada. É uma linguagem universal. Há a incapacidade do músico que enxerga não conhecer a musicografia braille. Mas hoje em dia nem precisa, ele pega tudo o que falou, o aluno transpõe e passa para o *software*, mandando imprimir em braille (TOMÉ, 2013).

Segundo Elvira Mugia, há a necessidade de ampliar o material para alunos com baixa visão e de disponibilizar o material em braille, para o caso dos alunos cegos.

Fábio Bonvenuto aponta as necessidades de elaboração do material: métodos, apostilas, repertório; a necessidade da aquisição de uma impressora braille e computador; e a necessidade de acessibilidade arquitetônica ao local da realização das aulas de música.

Isidro Vallés também cita a importância das adaptações metodológicas:

Além das adaptações materiais, é muito importante ter em vista as adaptações metodológicas para conseguirmos transmitir de forma adequada a informação ao aluno/a através dos canais sensoriais ativos. Ao mesmo tempo, é muito importante desenvolver a empatia para sabermos nos colocar no lugar do aluno (VALLÉS, 2013, tradução nossa).

<p><b>11. Acredita que o ensino de musicografia braille é essencial para o ensino de música para pessoas com deficiência visual?</b></p>
--

Nesta questão, todos os entrevistados foram unânimes em dizer que a musicografia braille é essencial para o ensino de música para alunos com deficiência visual.

Dolores Tomé acredita que os professores de música, mesmo sem conhecerem a grafia braille podem trabalhar com alunos com deficiência visual, defendendo a utilização do *software* Musibraille para a edição e transcrição de partituras. Esta resposta vem ao encontro das expectativas de inúmeros educadores musicais que não possuem tempo para aprender a musicografia braille:

Acho que não é necessário o conhecimento da musicografia braille para ministrar aulas para pessoas com deficiência visual. Porque o professor pode utilizar o programa, o *software* Musibraille. E no *software* Musibraille, embaixo, aparece a pauta musical, justamente para o professor que acha que não foi preparado para isso, que não tem tempo para aprender. Ele poderá visualizar a grafia em tinta e a grafia em braille simultaneamente (TOMÉ, 2013).

Já a educadora musical Elvira Mugia acredita ser possível o aprendizado de música essencialmente auditivo, mas que o aluno estará limitado se não conhecer a musicografia braille.

Fábio Bonvenuto, por sua vez, discorre a respeito da autonomia do aluno quando conhece a grafia musical destinada às pessoas com deficiência visual:

[...] já tivemos outras experiências e concluímos que o aluno poder ler uma partitura, analisar, revisitar, é uma questão de autonomia no estudo do instrumento e da linguagem musical. Não dependerá apenas do ouvido ou então de quem possa ditar a partitura [...] (BONVENUTO, 2013).

Isidro Vallés faz uma comparação entre a musicografia braille e a linguagem musical em tinta, utilizada pelos videntes:

A musicografia braille é tão necessária para os alunos cegos, quanto a linguagem musical em tinta para os estudantes com visão “normal”. Para os alunos com baixa visão (que possuem resíduos visuais) utilizamos materiais em tinta ou informatizados, compostos por ampliações e contrastes adequados (VALLÉS, 2013, tradução nossa).

## **12. Como analisa o ensino de música para pessoas com deficiência visual no Brasil atualmente?**

Dolores Tomé e Fábio Bonvenuto são otimistas ao dizer que o ensino de música para pessoas com deficiência visual melhorou muito nos últimos anos, mas também concordam que ainda há um grande caminho a ser percorrido. A respeito disso, Bonvenuto acredita que:

Estamos aprendendo a utilizar os espaços públicos com essa finalidade, já que o material é caro e a iniciativa privada não demonstra interesse por este tema. Temos um programa brasileiro muito estável para o ensino e editoração de partituras em Braille, desenvolvido pela UFRJ, o Musibraille. Além disso, há um outro programa que foi iniciado em um curso de mestrado na USP, o Délius (BONVENUTO, 2013).

Já Elvira Mugia aponta a escassez de professores de musicografia braille, o que, de certa forma, dificulta a difusão desta grafia.

### 5.2.1 Considerações sobre as entrevistas

De modo geral, pode-se dizer que os entrevistados iniciaram o trabalho com alunos com deficiência visual devido à necessidade em sala de aula. Não houve qualquer tipo de preparação prévia para o início deste trabalho e a metodologia de trabalho foi organizada de maneira intuitiva. Hoje em dia, os entrevistados apresentam uma metodologia de trabalho que abarca os diversos métodos ativos de educação musical, atrelados aos anos de experiência no ensino de música para pessoas com deficiência visual. Os educadores musicais entrevistados demonstraram ainda estar muito atentos às necessidades pedagógicas de seus alunos, sejam eles alunos com deficiência visual presentes na sala de aula, ou alunos dos cursos de formação de professores, os quais os entrevistados têm contato sempre que possível.

Os entrevistados também apontaram a necessidade do uso da notação braille para o ensino de música para alunos cegos. Eles declaram também que a utilização dos *softwares* indicados são ferramentas essenciais que facilitam a transcrição de partituras, a troca de materiais e, de modo especial, auxiliam os educadores musicais que não apresentam grande domínio da musicografia braille.

Além das questões pedagógicas propriamente ditas, os entrevistados foram unânimes em afirmar que o ensino de música auxilia no desenvolvimento de aspectos sociais e autoestima destes alunos.

Após a análise dos dados coletados, observou-se que as práticas pedagógicas de cada um dos professores especialistas entrevistados fora influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida de cada um. O educador português António Nóvoa (1995) traz uma explicação para tal influência, ao definir três AAA que sustentam o processo identitário<sup>69</sup> dos professores: *A de Adesão*, *A de Ação*, *A de Autoconsciência*:

---

<sup>69</sup> De acordo com António Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e 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*” (NÓVOA, 1995, p. 16).

- A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de *Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o 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.

- A de *Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995, p. 16).

A respeito do A de *Adesão*, denominado por Nóvoa; para que os professores iniciassem o trabalho de música com alunos com deficiência visual, foi necessário a *adesão* a tal projeto pedagógico. Houve ainda a necessidade de um ‘investimento positivo’ nas potencialidades destes indivíduos. Citando os casos dos entrevistados, Dolores Tomé acreditava ser inadmissível que um aluno cego não pudesse frequentar as aulas de música da Escola de Música de Brasília. O entrevistado Isidro Vallés, por sua vez, iniciou o trabalho com alunos com deficiência visual sem que lhe apresentassem qualquer direcionamento sobre como deveria proceder em suas aulas de música. Também não apresentaram a musicografia braille, que, posteriormente, seria uma ferramenta essencial para seu trabalho enquanto docente. Portanto, foi necessário que houvesse a *adesão* e disposição para iniciar este trabalho.

O A de *Ação* refere-se à marca pessoal de cada um dos educadores entrevistados. Dolores Tomé, por exemplo, incitava os alunos a participarem das aulas de música junto com os demais alunos da escola. Na ocasião da entrevista declarou:

Na escola de música, os alunos cegos ficavam comigo um semestre, no máximo, dois. Isso também rendeu uma discussão, pois as pessoas acreditavam que eles deveriam ser somente meus alunos. Mas eu afirmava que não, pois no momento em que eles já sabiam a musicografia braille, eles deveriam ir para a turma regular, fazendo as anotações em braille. Meu objetivo era mostrar para os alunos que eles podiam, mesmo com a reglete e o punção, anotar o que os professores estavam falando, ou pedir para um amigo solfejar o ditado da aula mais tarde. Eles podiam até mesmo anotar as perguntas, o dever de casa, para que não ficassem presos a uma pessoa (TOMÉ, 2013).

Falando agora do A da *Autoconsciência*, observou-se que todos os entrevistados apresentavam reflexões a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula. De acordo com esta ideia de *Autoconsciência*, apresentada por António Nóvoa (1995), José Alberto Gonçalves (1995) conseguiu traçar um conjunto de *princípios*, de forma a aproximar o vivido



profissional dos docentes de um determinado grupo pesquisado, em uma tentativa de compreendê-lo e descrevê-lo. Vale ressaltar que cada um destes *princípios* levou a pesquisa realizada por Gonçalves a alguns questionamentos, que não serão tratados nesta dissertação. A seguir, serão citados os dois primeiros *princípios* elencados pela pesquisa<sup>70</sup> de Gonçalves (1995) por estarem relacionados aos relatos dos entrevistados:

- a) Os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade [...].
- b) O percurso profissional de cada professor é o resultado da acção conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interacção com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional [...] (GONÇALVES, 1995, p. 147).

A respeito dos comportamentos e atitudes dos professores e sobre o percurso profissional de cada um dos entrevistados enquanto resultado das ações do docente, pode-se citar, como exemplo, a experiência de Isidro Vallés, ao afirmar que após ser convidado a trabalhar em uma escola especial para alunos com deficiência visual e não ter sido orientado sobre como ministrar as aulas para este público, visitou a editora da ONCE, em Barcelona, onde lhe forneceram uma cópia em xerox do antigo Manual de Musicografia Braille, do ano 1954, em inglês: “Em seguida, procurei aplicar minha prática docente com os “novos” alunos, e pouco a pouco fui encontrando uma forma de ensinar a linguagem musical através do sistema braille, adequando-o as diretrizes da pedagogia moderna da música” (VALLÉS, 2013).

O trabalho de docência musical para alunos com deficiência visual necessita de *adesão, ação e autoconsciência* por parte dos educadores musicais. Sem a motivação para se trabalhar com este público e a reflexão a respeito de como estão se dando as atividades realizadas em sala de aula, e qual o seu impacto nas experiências musicais de nossos alunos, tal trabalho pode tornar-se sem sentido.

---

<sup>70</sup> Os *princípios* elencados pela pesquisa estão de acordo com a realidade portuguesa da década de 1990, mas são absolutamente comparáveis à realidade apresentada pelos entrevistados.

### 5.3 Competências e habilidades necessárias ao educador musical

Após a análise dos dados coletados durante a observação participante e as entrevistas, foi possível delinear as competências e habilidades necessárias ao educador musical para a atuação com alunos com deficiência visual. Entretanto, é necessário, previamente, definir os conceitos de competências e habilidades. De acordo com Félix e Navarro (2009),

As **habilidades** se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser, que, de acordo com a UNESCO, são os quatro pilares que sustentam a educação. As **competências** pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos (FÉLIX; NAVARRO, 2009, p. 3, grifo nosso).

De acordo com as autoras, além de habilidade para a realização de determinada tarefa, é necessária a atitude, referente à disposição de cada indivíduo. No caso do educador musical, é necessário que compreenda não apenas o universo do aluno com deficiência visual e as particularidades que tal ensino necessita, mas que também tenha atitude; ou seja, é necessário que tenha disposição para aplicar com competência as habilidades de que dispõe.

O entrevistado Fábio Bonvenuto (2013), quando indagado a respeito das habilidades necessárias para que o educador musical esteja capacitado para o trabalho com alunos com deficiência visual, respondeu que “Além do conhecimento básico do braille e saber utilizar um programa como o Musibraille por exemplo, acrescentaria apenas o que se espera de um professor, que seja curioso e que goste de gente” (BONVENUTO, 2013). Ou seja, é importante que o educador musical também esteja atento e sensível às necessidades de seu aluno, de forma a estabelecer um vínculo afetivo.

De acordo com as ideias apresentadas, Masini (2007) aponta três competências necessárias para que o educador atue de forma eficiente:

- 1) disponibilidade para o outro e para rever-se;
- 2) vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios;
- 3) considerar as especificidades de cada situação, no que diz respeito às características da criança, dos pais e do contexto social (MASINI, 2007, p. 30).

A partir das reflexões advindas do trabalho em sala de aula, a educadora musical Viviane Louro (2012), em um de seus livros, apresenta um infográfico, reproduzido na figura

35, com procedimentos padronizados para que os educadores musicais possam lidar com os desafios pedagógicos apresentados na sala de aula:

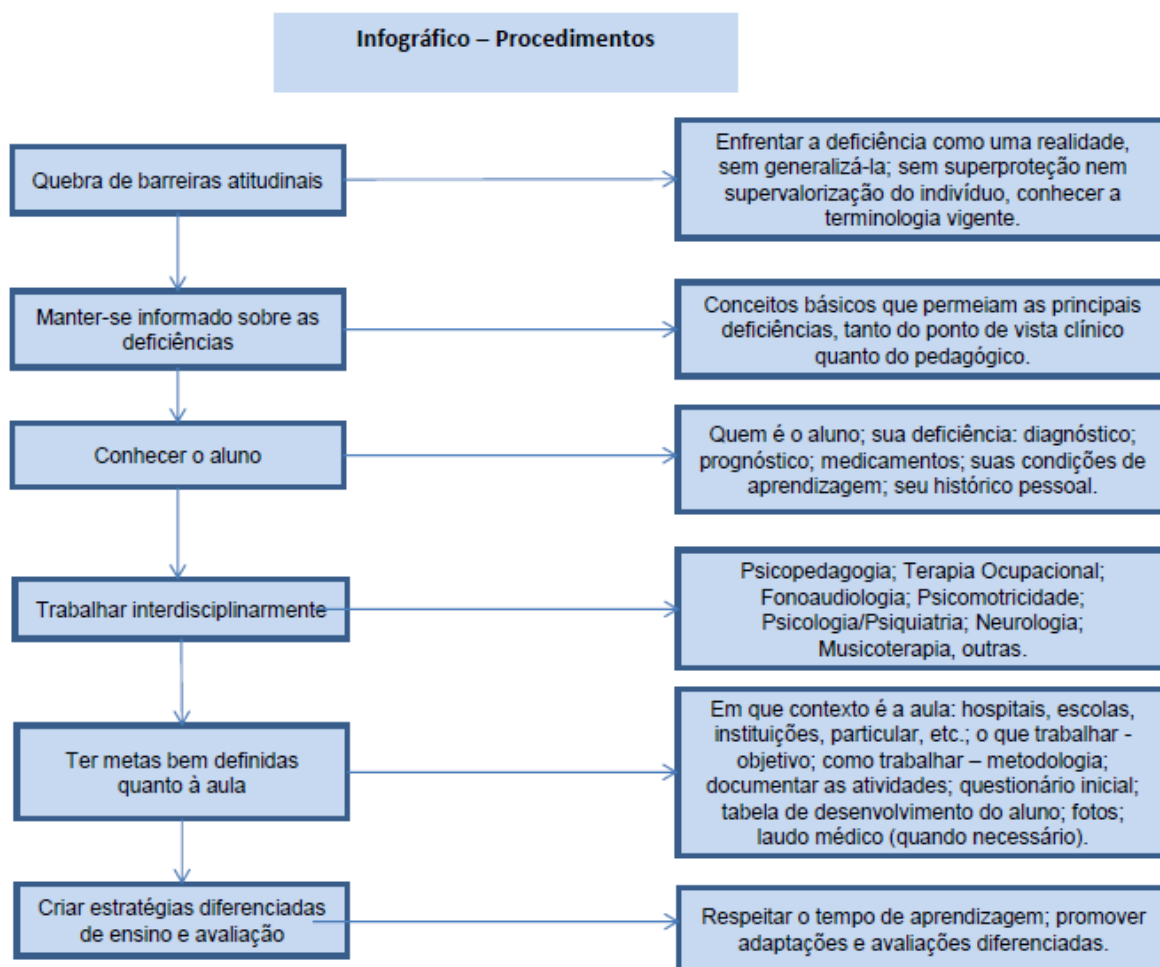


FIGURA 35 – Infográfico – Procedimentos.

Fonte: LOURO (2012, p. 72).

Além de refletir a respeito das competências e habilidades necessárias para o educador musical trabalhar de forma eficaz com alunos com deficiência visual, é interessante tratar das estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula. Obviamente, cada educador musical encontrará as estratégias mais convenientes para seus alunos, de acordo com a realidade apresentada nas diversas situações. Entretanto, achou-se oportuno apresentar algumas das estratégias estabelecidas de forma consciente pelo regente do Coral Allegro, da ONCE, situada na cidade de Valencia, Espanha. Estas estratégias estão representadas no quadro 12:

<b>ESTRATÉGIAS DO DOCENTE</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<i>Aceitação</i>	Adotar uma atitude positiva frente aos coralistas, que devem se sentir acolhidos, recebidos de bom grado, inclusive após terem sido repreendidos por algum tipo de comportamento.
<i>Afeto</i>	Uma certa dose de carinho, além de potencializar o rendimento das pessoas, promove sentimentos de dignidade pessoal.
<i>Elogio</i>	Deve-se elogiar o trabalho bem feito e os esforços realizados, sempre que necessário.
<i>Confiança</i>	Deve-se mostrar ao grupo que há confiança em suas possibilidades.
<i>Liberdade</i>	É imprescindível que se possa perguntar, discutir, expressar pontos de vista e tomar decisões significativas por si mesmo.
<i>Respeito</i>	Deve-se reconhecer e levar em consideração os direitos, a dignidade, as ideias e os sonhos dos participantes.
<i>Empatia</i>	Refere-se à capacidade do professor para identificar ou compartilhar o estado de ânimo dos alunos. Tal ação favorece a interação entre ambos.
<i>Autenticidade</i>	É necessário ser uma pessoa real, sem máscaras, e com a capacidade de reconhecer os próprios erros.
<i>Coerência</i>	Ainda que às vezes seja difícil mostrar altos níveis de congruência no que se pensa, ou se diz, ou se faz, a coerência é um fator importante para estimular positivamente a autoestima.
<i>Envolver o grupo</i>	Deve-se estimular os integrantes para que se fixem objetivos pessoais, tanto a curto quanto a médio prazo, e assumir a responsabilidade de suas próprias ideias, decisões e comportamentos.
<i>Expectativas realistas</i>	A esperança de se conseguir alcançar determinadas metas deve estar em consonância com as possibilidades reais.
<i>Atenção e apoio individualizado</i>	Cada pessoa é única e deve ser reconhecida como tal.
<i>Processo de ensino-aprendizagem experimental e participativo</i>	Fará que o aluno se sinta agente de sua própria formação.
<i>Interesse pelas opiniões</i>	Estar sensíveis e receptivos às observações, advertências, ideias e raciocínios dos componentes do grupo.

<i>Autoestima positiva do professor enquanto pessoa e docente</i>	---
<i>Atitude positiva</i>	Ter atitudes positivas facilita a construção das relações afetivas com os demais.
<i>Trabalho flexível</i>	Todas as atividades devem permitir diferentes níveis de implicação e participação.
<i>Trabalho organizado</i>	Deve-se planejar tarefas que sejam adequadas do ponto de vista psicológico, pedagógico e epistemológico.
<i>Trabalho criativo</i>	Deve-se possibilitar pensamentos, manifestações e maneiras de solução diversificadas.

QUADRO 12 – Estratégias do docente.

Fonte: LLOPIS (2006, p. 68-9, tradução nossa).

Traçando um paralelo entre o trabalho desenvolvido no Coral Allegro, da ONCE Valencia, e o trabalho observado pela pesquisa de campo, desenvolvido na oficina de ‘musicalização para adultos’, da organização Laramara, pode-se afirmar que a maioria das estratégias citadas por Llopis (2006) vem ao encontro das estratégias realizadas pela educadora musical.

As estratégias de *aceitação, afeto, elogio, liberdade, respeito, empatia e atitude positiva* foram adotadas na maioria das aulas da educadora musical.

Já as estratégias de *atenção e apoio individualizado* e do *trabalho flexível* estiveram presentes durante o aquecimento corporal e vocal, durante o qual a educadora auxiliava, sempre que possível, os alunos que apresentavam maiores dificuldades em realizar determinado movimento ou executar determinada sonoridade ou altura. Também foi possível identificar a *atenção e o apoio individualizado* no caso dos alunos que apresentavam maior dificuldade ou facilidade em executar determinados trechos musicais, ao adaptar os arranjos, diversificando células rítmicas, acordes a serem executados nos instrumentos harmônicos e arranjos vocais. Estas ações foram possíveis graças ao *trabalho flexível* adotado pela educadora, já que todas as atividades desenvolvidas em sala de aula permitiram diferentes níveis de participação e envolvimento dos coralistas.

Durante as aulas acompanhadas, também foi possível acompanhar as *expectativas realistas*, o *trabalho organizado* e a *confiança* no grupo pela docente, ao agendar uma apresentação com apenas dois meses de aulas. Neste caso, a educadora musical mediu os

riscos de firmar um compromisso e uma data para apresentação, pois teve *confiança* no trabalho desenvolvido pelos alunos em sala de aula. Também foi necessário que a educadora tivesse um planejamento, ou seja, um *trabalho organizado* para que fossem alcançados os objetivos traçados para o grupo.

Havia ainda o *interesse pelas opiniões* e o *trabalho criativo*, já que o repertório para o grupo foi escolhido pelos próprios alunos, que apresentaram suas preferências e suas possibilidades técnicas e musicais para a execução de tais canções. Ou seja, a educadora possibilitava que os alunos manifestassem suas próprias reflexões e soluções para as dificuldades ou facilidades encontradas no repertório escolhido.

Ao realizar as devidas adaptações aos arranjos das canções a serem trabalhadas em sala de aula, a educadora adotou um *processo de ensino-aprendizagem experimental e participativo*. Os alunos auxiliavam na confecção dos arranjos, criando, inclusive, trechos de improviso, que foram posteriormente utilizados como introduções e interlúdios para as canções do repertório musical do grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca das grades curriculares oferecidas pelas Licenciaturas em Música/Licenciaturas em Educação Musical das Universidades Públicas do Estado de São Paulo e os ordenamentos legais vigentes no Brasil ofereceram elementos para que a primeira questão desta pesquisa fosse respondida:

- *Os educadores musicais estão sendo preparados para o ensino de alunos com deficiência visual?*

Para responder a esta pergunta de pesquisa, foi necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, que teve vital importância para a fundamentação teórica da presente dissertação. Para tanto, foram consultadas publicações nacionais e estrangeiras que tratavam desta temática, os ordenamentos legislativos diretamente relacionados ao ensino de pessoas com deficiência e as pesquisas de Pós-Graduação defendidas no Brasil.

Verificou-se ser escasso o número de Licenciaturas em Música/Licenciaturas em Educação Musical das Universidades Públicas do Estado de São Paulo que contemplam ao menos uma disciplina voltada para o ensino de pessoas com deficiência. Também comprovou-se que a temática ainda é pouco estudada nos Programas de Pós-Graduação em Música e Educação brasileiros. Segundo o site da Capes, foram duas teses de Doutorado e sete dissertações de Mestrado defendidas até dezembro de 2012.

Apesar disso, a legislação brasileira admite que as pessoas com deficiência possuem o direito ao ensino de qualquer natureza. Este direito se estende, obviamente, às aulas de música. Portanto, é necessário que o educador musical esteja consciente das especificidades de cada deficiência para que possa trabalhar de forma eficiente com este educando em sala de aula.

Foi possível verificar que os educadores musicais não estão sendo preparados para o ensino de música para alunos com deficiência visual nas respectivas licenciaturas. Após esta etapa da pesquisa, explicitou-se o desequilíbrio entre o ‘fazer pedagógico’ estabelecido pelos ordenamentos legais, e o ‘fazer aplicado’, predominante nas Instituições de Ensino em geral.

A observação participante da pesquisadora nas aulas da oficina de ‘musicalização para adultos’ da organização Laramara e as entrevistas realizadas com educadores musicais de referência no ensino de música para pessoas com deficiência visual ofereceram subsídios para que a segunda questão da pesquisa fosse respondida:

- *Quais as adaptações pedagógicas mais adequadas para o ensino de música para alunos com deficiência visual?*

Os entrevistados, ao serem questionados quanto às adaptações necessárias para tal ensino, apontaram a necessidade de uma série de adaptações no material pedagógico a ser utilizado em sala de aula. Segundo um dos entrevistados, tais adaptações poderia ser realizada, inclusive, nos métodos ativos de educação musical. Apenas uma das entrevistadas acredita que nenhuma adaptação será necessária, desde que o educador musical utilize os *softwares* específicos para edição de partituras em braille.

A respeito da necessidade da utilização da musicografia braille no caso de alunos cegos, esta questão também foi abordada nas entrevistas. Para esta questão, todos os educadores musicais foram unânimes em dizer que a musicografia braille é essencial para o ensino de música para alunos cegos. Embora a grafia convencional de música e a musicografia braille apresentem diferenciações, comprovou-se a importância de tal ensino para o público cego, já que a musicografia braille permite a autonomia para a leitura e escrita de partituras para estes alunos, tenham estes a pretensão de seguir a carreira musical ou não.

As considerações dadas pelos entrevistados vêm ao encontro da citação de Goldstein (1994): “[...] a capacidade de ler e escrever música, portanto, é fundamental para quem pretende se profissionalizar em música. Um aluno cego precisa ter essa capacidade, tanto quanto seus colegas que enxergam”<sup>71</sup> (GOLDSTEIN, 1994, p. 1, tradução nossa).

Para responder a esta questão da pesquisa, também foi essencial a realização da observação participante, onde pudemos verificar *in loco* os procedimentos utilizados pela educadora musical em uma sala de música essencialmente composta por alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.

---

<sup>71</sup> [...] the ability to read and write music, therefore, is the cornerstone for anyone who is planning to make a serious commitment to the art. A blind student needs to have that ability just as much as his sighted peers (GOLDSTEIN, 1994, p.1).



Durante esta etapa da pesquisa de campo, foi possível observar a realização das seguintes atividades em sala de aula:

1) Aquecimento:

- a) exercícios de conscientização corporal;
- b) exercícios de respiração;
- c) vocalizes.

2) Trabalho com o repertório do grupo:

- a) Improvisação musical;
- b) Estudos de literatura;
- c) Apreciação musical;
- d) Aquisição de habilidades técnicas;
- e) Execução instrumental ou vocal.

Vale ressaltar que o trabalho com o repertório realizado nas aulas acompanhadas está em conformidade com a fundamentação para a integração das atividades musicais, organizada por Keith Swanwick (1979), no Modelo C(L)A(S)P: Composição = **C**, Apreciação = **A**, e Performance = **P**; auxiliadas pelos estudos de Literatura (Literature studies) = **L**, e pela aquisição de habilidades (Skills acquisition) = **S**.

Após a análise do material coletado com a observação participante, foi possível verificar que a educadora musical realizou importantes adaptações em sua metodologia de ensino. As atividades de aquecimento necessitavam de uma escolha atenta aos exercícios a serem propostos, já que os alunos não podiam visualizar os movimentos apresentados; ou seja, a educadora necessitava realizar adaptações constantes nas atividades a serem propostas em sala de aula.

Em relação ao trabalho com o repertório, a educadora também necessitava adaptar constantemente os trechos musicais, já que as facilidades e dificuldades técnicas e musicais variavam entre os alunos.

Nas aulas acompanhadas foi possível notar que a musicografia braille não foi utilizada para o caso dos alunos cegos durante as aulas de ‘musicalização para adultos’. Apesar disso, a maioria dos alunos cegos que participavam das aulas de ‘musicalização’ também participava das aulas de ‘musicografia braille’. Portanto, é provável que as canções executadas pelos alunos nas aulas de ‘musicalização’ tenham sido previamente trabalhadas pela educadora musical nas aulas de ‘musicografia’. No caso da ampliação das partituras para alunos com

baixa visão, notou-se que o material era adaptado para os alunos; ou seja, o material era impresso de acordo com as necessidades e a acuidade visual de cada um dos alunos com baixa visão.

Após a análise do material coletado com a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, foi possível refletir a respeito do terceiro questionamento proposto:

- *Quais as competências e habilidades necessárias ao educador musical para possibilitar que alunos com deficiência visual participem ativamente de aulas de música?*

Segundo Masini (2007), para que um educador seja eficiente, necessita apresentar as seguintes competências: disponibilidade para o outro e para rever-se; vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios; e considerar as especificidades de cada situação, no que diz respeito às características da criança, dos pais e do contexto social.

Tratando das competências citadas por Masini, foi possível notá-las na educadora musical acompanhada na observação participante. Durante todo o período observado, notou-se o respeito às possibilidades dos alunos e uma grande disponibilidade em adaptar os materiais pedagógicos, fossem as partituras musicais ou até mesmo a metodologia de trabalho. Observou-se ainda o respeito e consideração das especificidades dos alunos e suas distintas características.

Além das competências, através dos resultados obtidos com a pesquisa de campo, é possível afirmar a necessidade de que o educador musical tenha como habilidades essenciais o conhecimento da musicografia braille para o caso de alunos cegos e o conhecimento sobre como ampliar as partituras musicais para os alunos com baixa visão. Um dos educadores musicais entrevistados afirma que o educador musical necessita somente conhecer o básico da grafia braille e saber utilizar algum *software* de edição de partituras em braille para atender este público. Isso devido ao fato de que alguns dos *softwares* utilizados para edição de musicografia braille apresentam a possibilidade de que mesmo pessoas que não tenham grande conhecimento em braille possam transcrever suas partituras para alunos cegos.

Para o caso dos alunos com baixa visão, é válido ainda destacar a importância da utilização do material musical ampliado, proporcionando que estes alunos também tenham à sua disposição suas partituras musicais, possibilitando sua autonomia.

Ainda a respeito das competências e habilidades necessárias ao educador musical, Louro (2012) elenca uma série de procedimentos padronizados para que os educadores musicais possam lidar com os desafios pedagógicos do dia a dia. Entre os procedimentos citados pela autora, destacam-se:

1. Manter-se informado sobre as deficiências;
2. Trabalhar interdisciplinarmente;
3. Criar estratégias diferenciadas de ensino e avaliação.

A respeito do item 1, é necessário que o educador musical conheça os conceitos básicos que permeiam a(s) deficiência(s) de seu aluno, tanto do ponto de vista clínico quanto pedagógico, mas sem generalizações, conforme apresentado na fundamentação teórica da presente dissertação.

O item 2 aponta para a necessidade do trabalho interdisciplinar, a ser realizado pelos educadores, a equipe de profissionais da saúde envolvida com o aluno e a família, conforme apresentou-se no subcapítulo 2.2.

Quanto ao item 3, aponta para o respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno, bem como a necessidade de promover adaptações e avaliações diferenciadas, sempre que houver tal necessidade – assim como pode ser observado na observação participante, onde a educadora musical promovia adaptações musicais nos arranjos sempre que havia a necessidade, respeitando o tempo de aprendizagem e facilidades e dificuldades de cada um de seus alunos. Neste item também é válido destacar as adaptações tratadas no capítulo 2 desta dissertação: a plasticidade cerebral, a Tecnologia Assistiva, e as adaptações pedagógicas.

Além disso, após a análise do material coletado, foi possível notar que, além de competências e habilidades para a realização de determinada tarefa, é necessário que o educador musical tenha atitude e disposição para aplicar com competência as habilidades de que dispõe.

Para responder a este questionamento, julgou-se ainda interessante tratar das estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula. Durante a observação participante, verificou-se que a educadora utilizava as estratégias de aceitação, afeto, elogio, liberdade, respeito, empatia, atitude positiva, atenção e apoio individualizado, descritas por Llopis

(2006) em todas as aulas acompanhadas da oficina de ‘musicalização para adultos’. Também foi possível acompanhar as expectativas realistas e a confiança no grupo pela docente, ao agendar uma apresentação com apenas dois meses de aulas. Constatou-se ainda o interesse pelas opiniões, já que o repertório escolhido para o grupo foi escolhido pelos próprios alunos; permeado por um processo de ensino-aprendizagem experimental e participativo, onde havia, inclusive, o interesse pelas opiniões dos integrantes do grupo.

Conforme já dito, a afirmação de que as pessoas com deficiência visual têm uma relação especial com a música é muito comum, já que a visão é considerada um sentido secundário para os músicos. Para as pessoas com deficiência visual, a música pode funcionar como uma atividade facilitadora dos processos de socialização e valorização da autoestima, além da compreensão de outras áreas do conhecimento. Porém, a falta de conhecimento dos educadores musicais sobre como trabalhar com um aluno com deficiência visual e a falta de conhecimento das ferramentas pedagógicas essenciais para o aprendizado de tais alunos, como a musicografia braille ou a necessidade de ampliação das partituras ou textos para facilitar a leitura de alunos com baixa visão, demonstram que o ensino musical para pessoas com deficiência visual em nosso país, ainda é predominantemente auditivo.

É necessário que os educadores musicais estejam dispostos e atentos às necessidades pedagógicas de seus alunos. Se for necessário, deverão ampliar as partituras, para o caso de alunos com baixa visão. Se for necessário utilizar a musicografia braille para notação musical para alunos cegos, o braille deverá ser utilizado. Se não há um conhecimento profundo a respeito desta grafia, é necessário conhecer os *softwares* que poderão ser utilizados como ferramentas auxiliares para esta tarefa.

Acredita-se ainda na necessidade de que os educadores musicais conheçam um pouco mais a respeito dos aspectos biológicos da deficiência visual, seu histórico e as adaptações pedagógicas já realizadas por outros educadores musicais para o ensino de música para tais indivíduos. Após o conhecimento das adaptações já realizadas, é possível que cada educador musical consiga realizar outras adaptações, de forma a contemplar de maneira mais eficaz as necessidades de seus alunos.

Dessa forma, a ideia é que o perfil do educador musical preparado para o trabalho com alunos com deficiência visual não contemple somente uma formação adequada, mas, principalmente, a compreensão das necessidades de seus alunos.

A partir dos dados analisados, aponta-se a importância de dar continuidade aos estudos relativos aos processos de ensino e aprendizagem musical para pessoas com deficiência visual, tanto no Estado de São Paulo como em outras regiões brasileiras. Aponta-se ainda a necessidade urgente de que os cursos de Licenciatura em Música/Educação Musical das Universidades Públicas do Estado de São Paulo insiram em suas grades curriculares disciplinas voltadas para o ensino de música para pessoas com deficiência de qualquer natureza.

Espera-se que o material exposto na presente dissertação sirva de apoio para educadores musicais que atuam ou pretendem atuar com este público, projetando a educação musical para pessoas com deficiência visual para outro patamar, ao desenvolver o potencial existente em cada aluno, a partir do trabalho de docência realizado em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALLER PÉREZ, J. **Manual simplificado de musicografia braille**: versión para usuarios no ciegos. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2001.

\_\_\_\_\_. Escritura musical para uso de los ciegos: pasado, presente y futuro. **Revista Integración**, ONCE, 1989. p. 42-26.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social**: para trabajadores sociales. 7ª. Ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

BANCO de Teses. In: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Base de Dados**. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 10 jan. 2013.

BERNARDO, S. F. **A música na educação de pessoas com deficiência visual**: uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

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

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BONILHA, F. F. G. **Do toque ao som**: O ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Leitura musical na ponta dos dedos**: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4ª Ed. revista e atualizada. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048/00 e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria do MEC n. 3284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 7 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB/CEB n. 02, de 03 de julho de 2001. Apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 3 jul. 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13251:parecer-ceb-2001&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria Educação Especial, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm)>. Acesso em 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:  
<[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em 20 mai. 2012.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados: Editora UFGD, 2009.

BURGOS, B. El programa BME: un gran passo em la edición musical para ciegos. **Revista General de Información y Documentación**. n. 12, 2002. p. 351-355.

CAMPBELL, L. Trabalho e cultura: meios de fortalecimento da cidadania e do desenvolvimento humano. **Revista Contato**. Conversas sobre Deficiência Visual – Edição Especial. Ano 5, n. 7, dez. 2001.

CARVALHO, M. M. **O ensino específico de música para deficientes visuais: o método Musibaille**. 2010. 33 f. Monografia (Licenciatura em Educação Musical – Habilitação em Ensino Musical Escolar), Universidade de Goiás, Goiânia, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLLINS, W. **Dicionário inglês-português/português-inglês: new edition**. Glasgow: HarperCollins, 1995.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COUTINHO, P. R. O. **Os desdobramentos do ensino de música no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual: um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ)**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CUCCHI, K. D. **Software Musibaille: a interface entre educador leigo em musicografia braille e educando cego**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música/Área de Concentração Educação Musical), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DE GARMO, M. T. **Introduction to braille music transcription**. Second Edition Revised and edited. Washington: National Library Service for the Blind and Physically Handicapped/The Library of Congress, 2005.

FERREIRA, A. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre – RS, 2002. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 20 fev. 2014.



FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, V. B. (Org). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2010.

GIESTERA, A. C. **La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: elaboración y evaluación de un método de guitarra**. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Didática da Música), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2013.

\_\_\_\_\_.; GODALL, P. Recursos tecnológicos aplicados a lectura y transcripción musical en Braille. **Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en La Educación (LEEME)**. n. 30, dec. 2012. p. 43-59. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/giesteiraygodall12.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

GIL, M. **Deficiência visual**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação à Distância, 2000.

GOFFREDO, V. F. S. **Fundamentos da educação especial**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

GOLDSTEIN, D. Learning and teaching braille music: resources, explanations, and pointers for student and teacher. **National Resource Center for Blind Musicians**. 1994. Disponível em: <[http://www.blindmusicstudent.org/Articles/old\\_learning\\_teaching.htm](http://www.blindmusicstudent.org/Articles/old_learning_teaching.htm)>. Acesso em 10 jan. 2012.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 141-169.

INTERNATIONAL COUNCIL EDUCATIONAL VISUAL IMPAIRMENT: World Health Organization Management of low vision children. Bangkok: ICEVI/WHO, 1992.

JUNKER, B. H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

KULESZA, W. A. **Comenius: a persistência da utopia em educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 3ª. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/Lógica dialética**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIMA, S. R. A. Os cursos de formação de docente e a intrincada relação professor/aluno. In: \_\_\_\_\_. **Ensino, música & interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009. p. 85-96.

\_\_\_\_\_. et al. A pesquisa. In: LIMA, S. R. A.; BRAZ, A. L. N.; CLEMENTINO, A. (Orgs.). **Arte, cultura e educação na formação de docentes: ilusão ou realidade?** São Paulo: Editora Som, 2012. p. 31-56.

\_\_\_\_\_. et al. Resultados e análise dos troncos e dos cursos. In: LIMA, S. R. A.; BRAZ, A. L. N.; CLEMENTINO, A. (Orgs.). **Arte, cultura e educação na formação de docentes: ilusão ou realidade?** São Paulo: Editora Som, 2012. p. 85-121.

LLOPIS, J. H. El desarrollo de la asertividad em la Coral Allegro ONCE Valencia. **Eufonia**. Barcelona, n. 38, p. 63-71, abr. 2006.

LOPES, P. C. C.; SERFATY, C. A. **Aspectos biológicos da deficiência visual**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

LOURO, V. S. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

\_\_\_\_\_. A formação docente musical diante da inclusão. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações. 2012. p. 181-183.

\_\_\_\_\_. Roda de conversa 9 – Música e inclusão. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações. 2012. p. 185-191.

\_\_\_\_\_. et al. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Estúdio Dois, 2006.

\_\_\_\_\_. **As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso**. 2003. 208 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Reimpr. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARROU, H. I. **História da educação na Antiguidade**. 4<sup>a</sup>. Reimp. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U., 1975.

MASINI, E. F. S. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A pessoa com deficiência visual: Um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-35.

\_\_\_\_\_. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente**. Revista Em Aberto, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

MELO, I. S. C. **Um estudante cego no curso de licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

- MELO, M. W. S. **Ensinando música para deficientes visuais: da educação complementar à pretendida profissionalização.** 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.
- MONTEIRO, L. M. F. S.; PEREIRA, L. H. L.; MELCA, F. M. A. **Processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com deficiência visual.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2012.
- NASSIF, M. C. M. Inclusão do aluno com deficiência visual na sala comum do ensino regular: a Fundação Dorina como parceira neste processo. In: MASINI, E. F. S (Org.) **A pessoa com deficiência visual: Um livro para educadores.** São Paulo: Vetor, 2007. p. 237-257.
- NICOTRA, G.; QUATRATO, A. Contrapunctus Project: a new computer solution for braille music fruition. In: MIESENBERGER, K.; KLAUS, J.; ZAGLER, W; KARSHMER, A. (Edits.) **Computers helping people with special needs.** Linz, Austria: Springer Berlin Heidelberg, 2008.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 9-30.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 17ª. Ed. Campinas: Papirus, 2012.
- PROFETA, M. S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S (Org.) **A pessoa com deficiência visual: Um livro para educadores.** São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.
- REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, abr. 2010.
- RODRIGUES, M. I. **As ideias pedagógico-musicais de Shinichi Suzuki e sua aplicação na Educação Inclusiva: um relato de experiência em Petrópolis com três alunos de violão heterogêneos no tocante às suas acuidades visuais.** 2012. 217 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SACKS, O. **Alucinações musicais**: um relato sobre a música e o cérebro. 2ª. Ed revista e ampliada. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SANTOS, D. M. M. **Percepção... Baixa visão... Vida...**: musicalizar para educar e integrar socialmente. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

SHAW, Z. Using GOODFEEL to create braille music: an outline. **Docstoc**, 2011. Disponível em: <<https://www.docstoc.com/pass?docId=123885044&download=1>>. Acesso em: 25 out. 2013.

SOARES, L. O uso de materiais adaptados nas aulas de música. In: VII Simpósio de Educação Musical Especial, I Encontro de Musicografia Braille, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2010, p. 1-11.

SOUZA, C. S. L. **Música e inclusão**: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, 2010.

STERN, D. **Die Lebenserfahrung des Säuglings**. Stuttgart: Klett, 1992.

SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Tradução Fausto Borém de Oliveira e Revisão Maria Betânia Parizzi. **Atravez**. São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_4\\_5/ensino\\_instrumental.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Música, pensamento y educación**. Madrid: Morata/Ministerio de Educacion y ciencia, 1991.

\_\_\_\_\_. **A basis for music education**. Windsor: NFER Publishing Company, 1979.

TOMÉ, D. Musicografia braille: instrumento de inserção e formação profissional. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 36. Abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução à musicografia braille**. São Paulo: Global, 2003.

TRINDADE, B. G. P. **Abordagem musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. 2008. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUDISSAKI, S. E. Número de alunos atendidos pelo Projeto Guri de acordo com a deficiência. **Relatório**. Associação Amigos do Projeto Guri, 2011.

\_\_\_\_\_. Processos de ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais. **Revista Espaço Intermediário**, América do Norte, v. 1, n. 2, 2010. Disponível: <<http://www.projetoguri.org.br/revista/index.php/ei/article/view/34/72>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Processos de ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais**. 2010. 18 f. Relatório Técnico Científico (Educação Especial – Deficiência visual). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. et al. Políticas de inclusão no ensino de música. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória – ES. **Anais...** Vitória: ABEM, 2011.

UNIÃO MUNDIAL DE CEGOS/Subcomitê de Musicografia Braille. **Novo Manual Internacional de Musicografia Braille**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2013**: crianças com deficiência. Nova Iorque, EUA. 2013. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/PT\\_SOWC2013.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf)>. Acesso em 30 jun. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2013.

VALLÉS, I. La educación musical en el entorno de la discapacidad visual. **Eufonía**. Barcelona, n. 21, p. 29-40, jan. 2001.

VIANNA, P. M. M.; RODRIGUES, M. R. C. **Psicologia do desenvolvimento e da linguagem do deficiente visual**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

WILLS, P.; PETER, M. **Música para todos**: desarrollo de la música en el currículo de alumnos com necesidades educativas especiales. Madrid: Ed. Akal, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

COSTA, V. A. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais**: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7ª. Ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 2010.

FÉLIX, F. A.; NAVARRO, E. C. Habilidades e competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Barra dos Barças – MT, 2009. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/habilidades.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

GIESTERA, A. C. Escritura musical para invidentes: Louis Braille y la música. **Música y educación**. n. 85, año XXIV, mar 2011. p. 47-62.

HENRI, P. **La vida y la obra de Luis Braille**. Tradução Julio Osuna. Madrid: ONCE, 1988.

LEWIS, V. **Desarrollo y déficit**: cegueira, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo. Traducción Karla Reimers. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

LIMA, S. R. A. **Interdisciplinaridade**: uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*, Goiânia, vol. 7, n. 1, p. 51-65, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

**NASEN**: The Music Curriculum and Special Educational Needs, Stafford, Reino Unido: NASEN Enterprises, 1992.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepcion, accion y conocimiento em los niños ciegos. In: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desarrollo psicológico y educación, III**: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Psicología, 1992. p. 211-227.

PRAUSE-WEBER, M. (Org.) *Musica – res severa verum gaudium*: proceedings of the ISME Commission of Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine. ISME, 2006, Vitoria, Spain. **Anais...** Vitoria: ISME, 2006.

RUBIO, C. G. **Educación especial**: integración escolar y necesidades educativas especiales. Valencia: Promolibro, 1994.

SIAULYS, M. O. C.; ORMELEZI, E. M.; BRIANT, M. E. (Orgs.). **A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado**: encarando desafios e construindo possibilidades. São Paulo: Laramara, 2010.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs.) **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. 1ª. Reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## ENTREVISTAS

BONVENUTO, Fábio. Ensino de música para pessoas com deficiência visual [mai. 2013]. Entrevistadora: Shirlei Escobar Tudissaki. São Paulo, 2014. Entrevista concedida para a dissertação de Mestrado da entrevistadora.

MUGIA, Elvira. Ensino de música para pessoas com deficiência visual [mai. 2013]. Entrevistadora: Shirlei Escobar Tudissaki. São Paulo, 2014. Entrevista concedida para a dissertação de Mestrado da entrevistadora.

TOMÉ, Dolores. Ensino de música para pessoas com deficiência visual [jun. 2013]. Entrevistadora: Shirlei Escobar Tudissaki. São Paulo, 2014. Entrevista concedida para a dissertação de Mestrado da entrevistadora.

VALLÉS, Isidro. Ensino de música para pessoas com deficiência visual [jul. 2012]. Entrevistadora: Shirlei Escobar Tudissaki. São Paulo, 2014. Entrevista concedida para a dissertação de Mestrado da entrevistadora.

\_\_\_\_\_. Ensino de música para pessoas com deficiência visual [jun. 2013]. Entrevistadora: Shirlei Escobar Tudissaki. São Paulo, 2014. Entrevista concedida para a dissertação de Mestrado da entrevistadora.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Entrevista Dolores Tomé

Entrevista transcrita e editada por Shirlei Escobar Tudissaki, em 2013, realizada com **Dolores Tomé**, flautista licenciada em Artes com Habilitação em Música pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa (Portugal). Especialista em musicografia braille, foi professora desta disciplina da Escola de Música de Brasília<sup>72</sup> por aproximadamente 25 anos. É coordenadora e idealizadora do Projeto Musibraille<sup>73</sup>, realizando capacitações para professores de educação musical para pessoas cegas em Escolas de Música, Conservatórios e Universidades do Brasil e no exterior.

**Data:** 20 de junho de 2013

Entrevista via Skype

#### Shirlei Escobar Tudissaki – 1. Que tipo de formação musical recebeu?

**Dolores Tomé** – Eu sou formada em música pela Universidade de Brasília: sou flautista e ‘chorona’. Mas desde pequena, na minha casa se respirava música, pois meu pai era músico de profissão. Eu me lembro de que na minha casa sempre havia música. Quando meu pai não estava dando aulas, tocando na noite ou na Rádio Nacional, estávamos em casa, os seis filhos, cada um tocando alguma coisa. Meu pai era autodidata, mas trabalhava com qualquer tipo e gênero de música.

Desde que meu pai morreu, fui para a Escola de Música ter aulas no Curso Técnico, aos 14 anos. Desde então, fui mais para o lado do Choro. Até que entrei na Universidade e fiz Flauta Transversal.

#### 2. Como se deu o início do trabalho com pessoas com deficiência visual?

<sup>72</sup> Para maiores informações, consultar site da Escola de Música de Brasília: <<http://www.emb.se.df.gov.br/>>.

<sup>73</sup> O software Musibraille foi apresentado no subcapítulo 3.1.2 – Softwares para transcrição de musicografia braille.

**Dolores Tomé** – Aproximadamente no ano de 1986, quando eu estava me formando na UnB, conheci uma menina que ficou cega, aos 15 anos, devido a um acidente de carro, em uma cidade próxima à Brasília, Taguatinga. Quando aconteceu o acidente um dos parentes da garota se lembrou que tinha um parente que era cego e músico<sup>74</sup>. Resumo da ópera: essa menina passou uns dias em minha casa porque queria estudar na escola de música. E eu e meu marido tocávamos bastante nesta época. A garota foi fazer a inscrição no início do ano para a escola de música e não a aceitaram, porque disseram que era impossível uma cega estudar lá. E eu fui questionar o que haviam falado a ela. Como era possível que meu pai havia sido professor de música na Escola de Música de Brasília e lá eles não aceitavam alunos cegos? A resposta foi que eles acreditavam que meu pai era uma pessoa superdotada, e que meu pai não tinha nenhum aluno cego, ele só era professor da escola de música. Ele fazia as anotações em braille e adotava uma metodologia para ensinar aos alunos a tocar violão na qual usava a máquina de escrever, ou algum de meus irmãos o ajudava a escrever apostilas com as posições, cifras e acordes; de acordo com a metodologia que ele criou.

Mas, voltando ao assunto, eu fui questionar o diretor na época, e ele não aceitou muito bem meu argumento, dizendo então que teria de haver alguma pessoa que soubesse aquela grafia, já que eu estava questionando a presença de pessoas cegas. Ele ainda me perguntou como é que eles poderiam então ensinar a teoria e a harmonia, já que a gente queria um aluno com igualdade de condições, estudando no curso técnico de música da Escola de Música de Brasília.

Como eu já sabia o braille desde pequena<sup>75</sup> e estava me formando em música, peguei as anotações de música de meu pai. E aí passei a aprender o que era musicografia braille de forma autodidata: eu pegava a partitura de um choro dele, em braille, que eu tinha a partitura em tinta e fazia uma aproximação de forma intuitiva.

Somente depois de aprender a escrever as notas a partir de aproximação é que eu ganhei um livro de musicografia braille, porque eu nem sabia que existia algum livro destinado para tal finalidade. Quando eu já estava dando aulas para pessoas cegas na escola de música de Brasília é que eu fui fazer um curso de teoria musical, que era dado por uma escola

---

<sup>74</sup> Referência ao pai da entrevistada, o músico João Tomé.

<sup>75</sup> A entrevistada afirma que quando era criança tinha várias amigas cegas que estavam aprendendo a grafia braille e que lhe enviavam cartas em braille. Seu pai não lia estas cartas, mas incentivava a entrevistada à leitura das mesmas, dando-lhe um cartão com um alfabeto em braille e anotações em tinta com as letras do alfabeto.

americana que oferecia o curso de musicografia à distância. Mas era somente a parte teórica, com questões bem básicas.

Foi então que eu continuei a pesquisar. No primeiro congresso que fui, no Canadá, ganhei um manual em tinta. Depois consegui o Manual Internacional de Musicografia Braille, de 1954.

Na escola de música, os alunos cegos ficavam comigo um semestre, no máximo, dois. Isso também rendeu uma discussão, pois as pessoas acreditavam que eles deveriam ser somente meus alunos. Mas eu afirmava que não, pois no momento em que eles já sabiam a musicografia braille, eles deveriam ir para a turma regular, fazendo as anotações em braille. Meu objetivo era mostrar para os alunos que eles podiam, mesmo com a reglete e o punção, anotar o que os professores estavam falando, ou pedir para um amigo solfejar o ditado da aula mais tarde. Eles podiam até mesmo anotar as perguntas, o dever de casa, para que não ficassem presos a uma pessoa.

### 3. Qual o tipo de trabalho realizado atualmente?

**Dolores Tomé** – Realizo cursos de capacitação com o *software* Musibraille, cujo foco é capacitar professores, educadores musicais e alunos de música, para que possam trabalhar com os alunos cegos em condições de igualdade em qualquer escola, conservatório, ou universidade. Além disso, o aluno cego também pode fazer o curso para poder trabalhar com o *software*.

A respeito do *software*, possuí ainda um dicionário: a pessoa não precisa saber nada de musicografia braille para usar o *software*. A pessoa clica no dicionário e encontra a clave de sol, clica e a clave de sol em braille sai automaticamente, por exemplo.

Com as melhorias do *software*, agora, por exemplo, é possível usar uma partitura em Finale<sup>76</sup> e converter em XML, fazendo automaticamente a conversão automática para a musicografia braille. Mas para isso precisa ter impressora: precisamos recorrer às Associações e Colégios de Apoio.

### 4. Costuma ministrar ou participar de cursos na área da Educação Musical?

---

<sup>76</sup> Programa de computador específico para a grafia musical.

**Dolores Tomé** – Sim, já ministrei cursos de introdução ao Projeto Musibaille em várias cidades do Brasil, além de participar de congressos internacionais<sup>77</sup>.

Meu objetivo é participar cada vez mais de festivais de música, para divulgar a musicografia braille, pois sabemos que ainda há muitas pessoas que não sabem o que é e para que serve.

**5. Além dos objetivos musicais, você acredita que aspectos sociais são desenvolvidos nas aulas de música? Se a resposta for positiva, cite alguns destes aspectos sociais.**

**Dolores Tomé** – Quanto aos aspectos sociais, somente do cego estar inserido em uma sociedade diversificada já temos um grande ganho. O que a gente quer é que a cada dia tudo fique mais acessível, sem preconceitos com pessoas diferentes. Até porque ninguém é igual, todo mundo é diferente.

A pessoa com deficiência visual ter acesso a uma sala de teatro, não viver isolado, estar participando da sociedade com envolvimento sociocultural. Eu acho que melhora tudo.

Por exemplo, a “Banda do Silêncio”, do Fábio<sup>78</sup> - ele insere pessoas ouvintes no grupo de surdos. Ou o caso dos cegos, também do Fábio – ele também insere pessoas que enxergam para acompanhar os cegos. O interessante é esta mistura.

**6. Encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho?**

**Dolores Tomé** – Eu prefiro dizer que não, porque acredito que encontramos dificuldades em qualquer coisa. Este trabalho é difícil porque trabalhamos com uma minoria – dá mais trabalho, porque há desconhecimento.

Mas acho que estamos plantando nossa sementinha. Levamos o curso do Musibaille para muitas cidades, entre elas quase 20 cidades brasileiras, também para Leipzig, na

---

<sup>77</sup> O site do Projeto Musibaille registra oficinas realizadas nas cidades: Aracaju (SE), Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Campo Grande (MS), Fortaleza (CE), Itajaí (SC), Manaus (AM), Natal (RN), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), São João Del Rey (MG), São Paulo (SP) e Vitória (ES). Além disso, a professora Dolores Tomé ministrou oficinas e palestras em Portugal e participou do 13º Congresso ICCHP - 13th *International Conference on Computers Helping People with Special Needs*, em Linz, Áustria, em julho de 2012; e do Congresso Braille XXI, em Leipzig, na Alemanha.

<sup>78</sup> Referência ao Professor Fábio Bonvenuto, que também concedeu entrevista à presente dissertação.

Alemanha, para Linz, na Áustria, e para Portugal. Agora, em novembro<sup>79</sup>, estaremos em uma cidade da Galícia, na Espanha.

Pelo menos, da nossa, parte, estamos demonstrando que está melhorando. Acho que esse é o processo pelo qual o mundo todo está passando. Agora, acho que é preciso mais cursos de capacitação para mostrar para os professores e para os alunos que existe esta grafia; quem foi Louis Braille – que ele foi um músico; que tudo o que uma pessoa enxerga e uma pessoa que não enxerga pode saber.

**7. Destacaria algum pedagogo ou educador que influencia seu trabalho enquanto educadora musical?**

**Dolores Tomé** – Meu pai, que além de músico era excelente professor – e era cego. E o próprio Louis Braille, com sua genialidade.

**8. De acordo com seu ponto de vista, quais as adaptações necessárias para ministrar aulas de música para alunos com deficiência visual?**

**Dolores Tomé** – Eu acho que neste caso nenhuma adaptação é necessária. A mínima será sempre mínima, a semibreve será sempre a semibreve. A intensidade de uma música ou o timbre, a altura, a duração muda para o cego? Não muda em nada. É uma linguagem universal. Há a incapacidade do músico que enxerga não conhecer a musicografia braille. Mas hoje em dia nem precisa, ele pega tudo o que falou, o aluno transpõe e passa para o *software*, mandando imprimir em braille.

**9. Acredita que o ensino de musicografia braille é essencial para o ensino de música para pessoas com deficiência visual?**

**Dolores Tomé** – Sim, mas acho que não é necessário o conhecimento da musicografia braille para ministrar aulas para pessoas com deficiência visual. Porque o professor pode utilizar o programa, o *software* Musibraille. E no *software* Musibraille, embaixo, aparece a pauta musical, justamente para o professor que acha que não foi preparado para isso, que não tem

<sup>79</sup> Referência ao mês de novembro de 2013.

tempo para aprender. Ele poderá visualizar a grafia em tinta e a grafia em braille simultaneamente.

<p style="text-align: center;"><b>10. Como analisa o ensino de música para pessoas com deficiência visual no Brasil atualmente?</b></p>
---

**Dolores Tomé** – Já melhorou, mas tem muito para melhorar. Até no sentido de proporcionarmos ao aluno cego a oportunidade de realizar a prova escrita para ingresso em uma faculdade de música.

Se há uma prova teórica, quem é que vai corrigir? Podemos pedir ao aluno que fale o que escreveu para poder corrigir esta prova. Acho que são trazidas dificuldades que não existem. A parte teórica de música é igual para todos.

Enfim, não somente a musicografia, mas tudo melhorou com a tecnologia. Com as redes sociais, as coisas estão mais rápidas.

## APÊNDICE B – Entrevista Elvira Mugia

Entrevista transcrita e editada por Shirlei Escobar Tudissaki, em 2013, realizada com **Elvira Mugia**, professora de musicalização e musicografia braille da Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual – Laramara<sup>80</sup> e da Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim (Emesp)<sup>81</sup>.

**Data:** 09 de maio de 2013

**Local:** Sala de música da Laramara, São Paulo – SP.

<p><b>Shirlei Escobar Tudissaki – 1. Que tipo de formação musical recebeu?</b></p>
--

**Elvira Mugia** – Primeiro eu comecei com violão erudito, depois fui fazer guitarra popular. Então, tenho duas formações: uma no Conservatório do Brooklin e Fundação das Artes, depois fui para a ULM – quando ela era chamada de ULM. Além disso, fui fazendo cursos, como por exemplo de “História da Música”, “História e Prática da Linguagem da Música Popular Brasileira”, entre outros.

<p><b>2. Há quanto tempo trabalha como educadora musical?</b></p>
---

**Elvira Mugia** – Meu primeiro instrumento foi com dois anos de idade, o cavaquinho. Não sei afirmar com certeza se aprendi a ler primeiro ou se eu aprendi a ler música. As duas coisas aconteceram ao mesmo tempo. Em minha família todo mundo é músico. Meu irmão toca acordeão, minha irmã toca violino e violão. Então, a gente começou muito cedo.

De formação, fiz Faculdade de Musicoterapia, porque eu sempre senti que tinha algumas coisas que eu sabia que não tinha a ver com música. Era uma coisa da limitação da pessoa, no cognitivo ou no psicológico.

<sup>80</sup> A organização Laramara foi apresentada no subcapítulo 4.1.1 – A Organização pesquisada.

<sup>81</sup> Para maiores informações, consultar site da Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim (EMESP): <<http://www.emesp.org.br/pt/home/>>.

**3. Como se deu o início do trabalho com pessoas com deficiência visual?**

**Elvira Mugia** – Eu fui convidada por amigos que trabalhavam na Laramara. Comecei a enxergar a música de uma outra maneira, era muito mais musicista. Quando eu entrei aqui [na Organização Laramara] comecei a rever todas as minhas coisas.

**4. Qual o tipo de trabalho realizado atualmente?**

**Elvira Mugia** – Estou na Laramara e na Emesp, mas também tenho meu trabalho como instrumentista.

**Qual a faixa etária atendida atualmente?**

**Elvira Mugia** – Aqui no Laramara eu atendo crianças desde os doze anos de idade. Mas também trabalho com a musicalização dos adolescentes que além da deficiência visual possuem algo a mais.

**Você quer dizer que são pessoas que apresentam outro tipo de comprometimento?**

**Elvira Mugia** – Sim, síndrome de *down*, paralisia cerebral, problemas de atenção ou outros problemas cognitivos.

**E na Emesp? Qual a faixa etária atendida?**

**Elvira Mugia** – Aparecem alunos na Emesp a partir dos 18 anos, pela questão da independência da pessoa. Por conta da autonomia, da orientação e mobilidade mesmo. As mães também preferem que eles acabem o Ensino Médio para depois eles fazerem outros cursos.

**5. Costuma ministrar ou participar de cursos na área da Educação Musical?**

**Elvira Mugia** – Sim, sempre que posso.

**6. Além dos objetivos musicais, você acredita que aspectos sociais são desenvolvidos nas**



**aulas de música? Se a resposta for positiva, cite alguns destes aspectos sociais.**

**Elvira Mugia** – Já vi uma mudança com as pessoas da terceira idade, quanto à questão de preservar a memória: guardar a letra da música, acho que isso vai ajudando em vários aspectos como o cognitivo, memória, social. Eles [os alunos] se modificam socialmente, interagindo com outras pessoas.

**Qual o objetivo principal das aulas de musicalização na Laramara?**

**Elvira Mugia** – Distinguir os timbres dos instrumentos; distinguir o grave, médio e agudo; pulsação, ritmos.

**Costuma realizar um planejamento anual, semestral ou trimestral para as aulas de musicalização? Há um planejamento acerca dos conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação para o ano/semestre/trimestre?**

**Elvira Mugia** – Não há um planejamento estático.

**7. Encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho?**

**Elvira Mugia** – Eu percebo que as pessoas com deficiência visual são muito rígidas. Demora muito para ela entrar em outro comportamento.

Eu acho que algumas pessoas assumem uma personalidade de deficiência e depois começam a agir somente como deficiente. E justificam tudo pela deficiência, se permitem não fazer, não estudar, não ler, não pesquisar. E esse comportamento você tem que quebrar, eles devem ser iguais às outras pessoas.

Eles trazem o problema e nunca a solução. É uma coisa que eu sempre estou conversando com eles: “Vocês estão me trazendo o problema, mas qual a solução?”.

**8. Você destacaria algum pedagogo ou educador que influencia seu trabalho enquanto educadora musical?**

**Elvira Mugia** – Eu gosto da Violeta de Gainza<sup>82</sup> e do Schafer<sup>83</sup>. Em musicoterapia, leio tudo o que Bruscia<sup>84</sup> escreve.

**9. De acordo com seu ponto de vista, quais as adaptações necessárias para ministrar aulas de música para alunos com deficiência visual?**

**Elvira Mugia** – Se for baixa visão, tem que ampliar. Se for preciso, o braille. Acho que a informática também é muito boa.

**E quanto às adaptações pedagógicas? Já teve que adaptar algum instrumento musical? Ou algum tipo de atividade musical?**

**Elvira Mugia** – Eu não cheguei a adaptar os instrumentos musicais. Até pensei nisso em um dos casos de alunos, mas não recebi os materiais que solicitei, como o velcro, por exemplo. Acabei usando os instrumentos que o aluno podia encaixar na mão.

**10. Acredita que o ensino de musicografia braille é essencial para o ensino de música para pessoas com deficiência visual?**

**Elvira Mugia** – Sim, é importante. Se ela ficar sem ler partituras, vai estar limitada. Mas dá para estudar música auditivamente.

**Você acredita que o fato de não conhecer a musicografia braille acaba limitando a pessoa com deficiência visual?**

**Elvira Mugia** – Limita. Porque com a musicografia braille pode trocar informações com outros músicos: Consegue grafar, ter um arquivo de várias partituras, registrar uma música, fazer um arranjo.

**11. Como você analisa o ensino de música para pessoas com deficiência visual no Brasil atualmente?**

<sup>82</sup> Violeta de Gainza – em referência à educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza.

<sup>83</sup> Schafer – em referência ao compositor, escritor e educador musical canadense R. Murray Schafer.

<sup>84</sup> Bruscia – em referência ao musicoterapeuta Kenneth Bruscia.

**Elvira Mugia** – São pouquíssimos os professores de musicografia braille, os músicos não possuem muito interesse.

A partir do momento que o aluno quer ir para esta área<sup>85</sup>, é importante estudar a musicografia braille. Tem um material na Fundação Dorina Nowill, mas é difícil estudar sozinho.

**Gostaria de acrescentar mais alguma informação?**

**Elvira Mugia** – Olha, é difícil dar aula, não pela pessoa com deficiência, porque ela tem sempre muito interesse. É um trabalho de amor, que você faz, você gosta, mas difícil o tempo inteiro. Se você se estressar, você desanima.

Na Laramara tenho tudo o que preciso. Por exemplo, estamos abrindo um curso com o *software* Musibraille afim de organizar uma biblioteca de partituras.

**De acordo com sua experiência, o Musibraille é um *software* adequado para este fim?**

**Elvira Mugia** – Sim, e é gratuito. Mas, acho que não dá para começar direto no Musibraille. Os alunos precisam de atividades mais concretas primeiro.

---

<sup>85</sup> Em referência à área da música.

## APÊNDICE C – Entrevista Fábio Bonvenuto

Entrevista realizada por Shirlei Escobar Tudissaki, com **Fábio Bonvenuto**, em 2013, professor e Coordenador do Núcleo de Inclusão Musical no Conservatório Municipal de Guarulhos<sup>86</sup>. Trabalha com cursos de musicografia braille e com o projeto Banda Música do Silêncio<sup>87</sup> – ensino de música para pessoas com deficiência auditiva. É membro da equipe do Projeto Musibraille<sup>88</sup>, realizando capacitações para professores de educação musical para pessoas cegas em Escolas de Música, Conservatórios e Universidades do Brasil e no exterior.

**Data:** 28 junho de 2013

Entrevista por email

**Shirlei Escobar Tudissaki – 1. Que tipo de formação musical recebeu?**

**Fábio Bonvenuto** – Percussão sinfônica; primeira formação em Educação Artística com habilitação em Música; Especialização em Musicoterapia; Pedagogia.

**2. Há quanto tempo trabalha como educador musical?**

**Fábio Bonvenuto** – 25 anos.

**3. Como se deu o início do trabalho com pessoas com deficiência visual?**

**Fábio Bonvenuto** – Em 2004, quando um aluno cego nos procurou com o desejo de aprender violão, mas queria também adquirir conhecimentos da teoria musical.

**4. Qual o tipo de trabalho realizado atualmente e qual a faixa etária atendida?**

<sup>86</sup> Para maiores informações, consulte site: <[http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5485&Itemid=1150](http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5485&Itemid=1150)>.

<sup>87</sup> Para maiores informações, consulte site: <<http://bandamusicadosilencio.blogspot.com.br/>>.

<sup>88</sup> O software Musibraille foi apresentado no subcapítulo 3.1.2 – *Softwares* para transcrição de musicografia braille.

**Fábio Bonvenuto** – Atualmente sou professor de música na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo com o projeto Música do Silêncio – Banda de inclusão com músicos surdos, que compreende a faixa etária dos 9 aos 20 anos.

Sou também coordenador do núcleo de inclusão musical do Conservatório Municipal de Guarulhos – onde temos o curso de teoria e musicografia braille, entre outros – faixa etária dos 7 aos 35 anos. Além disso, sou colaborador do projeto Musibraille, em parceria com a Petrobrás.

**5. Qual o objetivo principal das aulas de música para pessoas com deficiência visual nos locais onde atua?**

**Fábio Bonvenuto** – Instrumentalizar o aluno a fim de que ele mesmo defina até onde quer estudar. Com a musicografia braille ele compreende e analisa as partituras além de ter autonomia nos estudos e repertório.

**6. Além dos objetivos musicais, você acredita que aspectos sociais são desenvolvidos nas aulas de música? Se a resposta for positiva, cite alguns destes aspectos sociais.**

**Fábio Bonvenuto** – Sim, temos a certeza que o convívio com pessoas diferentes, apresentações públicas, estudo de repertório, superação da técnica, entre outros, têm sido amplamente assimilados por eles.

Dou um exemplo simples: em nosso curso utilizamos o programa de editoração de partituras em braille – Musibraille. Com o uso deste programa percebemos o interesse desta população em aprimorar seu desempenho na informática que até então não era tão evidente, alguns até adquiriram ou receberam doações de computadores pessoais. Temos relato de empregadores que afirmam que nossos alunos acabam se destacando no serviço secular.

Uma aluna que, além da deficiência visual, também possui a síndrome de Asperger, com o contato semanal nas aulas de música em braille aprimorou sua leitura e escrita em braille e conseguiu terminar o ensino médio.

Outro caso em que um aluno que perdeu a visão aos 30 anos, não tinha muita esperança até iniciar o curso de música em braille. Ele aprendeu primeiro a musicografia braille, para depois ler os textos em braille. Conseguiu frequentar curso de inglês em braille, fez informática e por tocar flauta transversal, em uma apresentação pública ganhou uma bolsa

de estudos em uma faculdade, onde concluiu o curso de psicologia e hoje trabalha no RH de um banco, recrutando outras pessoas com deficiência.

**Costuma realizar um planejamento anual, semestral ou trimestral para as aulas de música? Há um planejamento acerca dos conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação para o ano/semestre/trimestre?**

**Fábio Bonvenuto** – Sim, no conservatório aproveitamos a grade curricular dos dois primeiros anos do curso regular e dilatamos para três, pelo motivo de junto com os conhecimentos musicais também estar inserido o curso de musicografia braille.

**7. Você encontra algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho?**

**Fábio Bonvenuto** – Os métodos de música em braille no Brasil são extremamente caros, precisamos elaborar cada método ou estudo dos nossos alunos. Agora, com o Musibraille, podemos socializar essas transcrições com qualquer pessoa.

**8. Destacaria algum pedagogo ou educador que influencia seu trabalho enquanto educador musical?**

**Fábio Bonvenuto** – Teca de Alencar Brito e Keith Swanwick; na educação especial, Dolores Tomé e Antonio Borges.

**9. De acordo com seu ponto de vista, quais as adaptações necessárias para ministrar aulas de música para alunos com deficiência visual?**

**Fábio Bonvenuto** – Elaboração do material (métodos, apostilas, repertório), aquisição de uma impressora braille e computador, além das questões arquitetônicas.

**De acordo com sua opinião, quais as habilidades necessárias para que o educador musical esteja capacitado para atuar com alunos com deficiência visual?**

**Fábio Bonvenuto** – Além do conhecimento básico do braille e saber utilizar um programa como o Musibraille por exemplo, acrescentaria apenas o que se espera de um professor, que seja curioso e que goste de gente.

**10. Você acredita que o ensino de musicografia braille é essencial para o ensino de música para pessoas com deficiência visual?**

**Fábio Bonvenuto** – Com toda certeza, já tivemos outras experiências e concluímos que o aluno poder ler uma partitura, analisar, revisitar, é uma questão de autonomia no estudo do instrumento e da linguagem musical. Não dependerá apenas do ouvido ou então de quem possa ditar a partitura para si.

**11. Como você analisa o ensino de música para pessoas com deficiência visual no Brasil atualmente?**

**Fábio Bonvenuto** – Estamos aprendendo a utilizar os espaços públicos com essa finalidade, já que o material é caro e a iniciativa privada não demonstra interesse por este tema.

Temos um programa brasileiro muito estável para o ensino e editoração de partituras em Braille, desenvolvido pela UFRJ, o Musibraille. Além disso, há um outro programa que foi iniciado em um curso de mestrado na USP, o Délius.

**Gostaria de acrescentar mais alguma informação?**

**Fábio Bonvenuto** – Parabéns pela temática. O deficiente visual quer apenas os seus direitos preservados, seja na vida de um cidadão comum ou na inclusão de um curso de música acessível para eles.

Enquanto agente público, devemos até por força de lei, dar a eles todas as condições de prosseguir nos estudos musicais até onde eles desejarem.

## APÊNDICE D – Entrevista Isidro Vallés i Castelló

Entrevista não dirigida, realizada com **Isidro Vallés i Castelló**, em 2012, Coordenador da Equipe Estadual de Música dos Centros de Recursos Educativos da *Organización Nacional dos Ciegos Españoles* – ONCE, sediada em Barcelona – Espanha (tradução nossa).

A respeito da organização, de acordo com o site da ONCE<sup>89</sup>, foi criada em 1938, com o objetivo principal de organizar “um sistema de provisão social para as pessoas com cegueira ou deficiência visual severa<sup>90</sup> [...]”. Afim de que os objetivos sociais e a adaptação progressiva para o desenvolvimento social, político e econômico ocorra, a organização conta com um órgão governamental composto por vários ministérios, além da própria ONCE.

Em 1988 foi criada a Fundação ONCE para a Cooperação e Inclusão Social das pessoas com deficiência. Segundo o site, em 25 anos de existência, a “Fundação ONCE gerou mais de 80 mil postos de trabalho para pessoas com deficiência. Hoje, o quadro institucional, apresenta como seu principal objetivo a integração social e condições de trabalho para pessoas com deficiência<sup>91</sup> [...]”.

**Data:** 16 de julho de 2012

**Local:** Sala de Música da Sede da *Organización Nacional dos Ciegos Españoles* – ONCE, em Barcelona, Espanha.

1 – Qual a faixa etária atendida pela ONCE?
2 – Há aproximadamente quantos alunos de música?
3 – Qual a metodologia adotada para o início das aulas de música?
4 – Há uma “iniciação musical”?

<sup>89</sup> Para maiores informações, consultar site: <<http://www.once.es/new>>.

<sup>90</sup> “un sistema de prestación social para personas con ceguera o discapacidad visual severa [...]”.

<sup>91</sup> “Fundación ONCE ha generado más de 80.000 empleos para personas con discapacidad. Hoy el conjunto institucional, aunado en su primordial fin: la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad [...]”.



4 – Quais os instrumentos musicais aprendidos na ONCE?
5 – Há grupos musicais como orquestras e coros, formados na ONCE?
5 – Há professores especialistas nos diversos instrumentos?
6 – A partir de quando se inicia o ensino da leitura e escrita da musicografia braille?

As fotos tiradas na ocasião da entrevista estão apresentadas nas figuras 36, 37 e 38:



FIGURA 36 – Foto da sala destinada às aulas de música da sede do Centro de Recursos Educativos da ONCE (Barcelona): 1.



FIGURA 37 – Foto da sala destinada às aulas de música da sede do Centro de Recursos Educativos da ONCE (Barcelona): 2.



FIGURA 38 – Foto de cartaz em braille e relevo utilizado nas aulas de música da sede do Centro de Recursos Educativos da ONCE (Barcelona).

## APÊNDICE E – Entrevista Isidro Vallés i Castelló

Entrevista traduzida e editada por Shirlei Escobar Tudissaki, realizada com **Isidro Vallés i Castelló**, em 2013, Coordenador da Equipe Estadual de Música dos Centros de Recursos Educativos da *Organización Nacional dos Ciegos Españoles* – ONCE<sup>92</sup>, sediada em Barcelona – Espanha.

**Data:** 19 de junho de 2013

**Local:** Entrevista realizada por email.

<p><b>Shirlei Escobar Tudissaki – 1. Que tipo de formação musical recebeu?</b></p>
--

**Professor Isidro Vallés** – Comecei meus estudos musicais aos nove anos de idade, estudando solfejo e violão erudito na Escola Municipal de Música de Esplugues de Llobregat (Barcelona). Mais tarde, fiz parte do coro “La Coloma”, e aos 15 anos de idade assumi o coro infantil e, posteriormente, o coro juvenil.

Entre os anos 1982 e 1985 participei dos Cursos Internacionais de Verão de “Regência Coral” e “Pedagogia Musical” que o Orfeó Lleidatà organizava na cidade de Cervera (Lleida), onde pude conhecer grande professores como Helmut Lips, Erwin Liszt, Alain Langrée, Manuel Cabero, Josep Prats, etc., e onde “me apaixonei” pela pedagogia moderna da música. Aos 20 anos de idade ingressei no Conservatório Superior Municipal de Barcelona para estudar Canto, Piano e Pedagogia, obtendo o título de Professor Superior de Canto (incluindo o 6º ano de piano).

Mais tarde, realizei os estudos correspondentes na Universidade Politècnica da Catalunya, para obter o C.A.P. (Certificado de Aptitud Pedagógica<sup>93</sup>) para ministrar aulas de música na Educação Secundária.

Paralelamente, assisti regularmente cursos sobre pedagogia musical: Dalcroze, Willems, Orff, etc. no Institut Joan Llongueres, de Barcelona, e outro centros, assim como também procurei manter-me atualizado com a bibliografia especializada.

<sup>92</sup> Para maiores informações, consultar site: <<http://www.once.es/new>>.

<sup>93</sup> C.A.P. – Certificado de Aptitud Pedagógica – Certificado de Aptidão Pedagógica.

## 2. Há quanto tempo trabalha como educador musical?

**Professor Isidro Vallés** – Entre 1982 e 1987 trabalhei em diversas escolas de Educação Primária e Escolas de Música. Desde 1984 até os dias atuais (2013), na ONCE.

## 3. Como se deu o início do trabalho com as pessoas com deficiência visual?

**Professor Isidro Vallés** – Comecei no ano de 1984, em uma pequena Escola Especial que a ONCE tinha em Esplugues de Llobregat (Barcelona), após o antigo professor se aposentar. Ninguém me orientou como deveria ministrar as aulas e não me apresentaram nada a respeito da musicografia. Visitei a editora da ONCE, em Barcelona, onde me forneceram uma cópia em xerox do antigo Manual de Musicografia Braille, do ano 1954, em inglês.

Em seguida, procurei aplicar minha prática docente com os “novos” alunos, e pouco a pouco fui encontrando uma forma de ensinar a linguagem musical através do sistema braille, adequando-o as diretrizes da pedagogia moderna da música.

Mais tarde, em 1985, iniciamos as atividades no Centro de Recursos Educativos “Joan Amades”, na zona de Pedralbes, em Barcelona, e entre 1992 e 1995 iniciamos o trabalho coordenado com as equipes de integração do CRE. Em 2007 nos mudamos para a sede atual na Gran Vía de Les Corts Catalanes, já como Centro de Recursos com alguns serviços educativos bem definidos.

Em meu trabalho na ONCE ministrei muitos cursos específicos, destinados à melhoria da formação dos docentes, através de materiais relacionados à deficiência visual.

## 4. Qual o tipo de trabalho realizado atualmente?

**Professor Isidro Vallés** – Ensino música a alunos com deficiência visual e ministro seminários e cursos destinados aos professores de música de Educação Primária, Educação Secundária e Escolas de Música. Além disso, coordeno a equipe estadual de música dos CRE da ONCE<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> CRE da ONCE - Centros de Recursos Educativos da ONCE. Segundo o site da ONCE (tradução nossa), “os Centros de Recursos Educativos começaram suas atividades como colégios para cegos. Na década de 80 se transformaram em Centros de Recursos Educativos, permitindo que o conhecimento, experiência didática de seus profissionais e os recursos didáticos e materiais adquiridos fossem o suporte técnico necessário para atender

**Qual o principal objetivo das aulas de música da ONCE?**

**Professor Isidro Vallés** – Os alunos que frequentam as aulas no CRE são alunos que estudam nos Centros Educativos Regulares, para que as aulas de música estejam destinadas a formar os alunos no nível musical que necessitem em seus centros. Além disso, nosso trabalho de apoio aos docentes é muito importante para facilitar a educação inclusiva nos alunos.

**5. Além dos objetivos musicais, você acredita que se desenvolvam aspectos sociais nas aulas de música? Se a resposta for positiva, cite alguns destes aspectos sociais.**

**Professor Isidro Vallés** – Sim. Nas aulas coletivas de música promove-se a relação de trabalho em equipe e respeito aos demais, ao mesmo tempo em que se trabalha a atenção, a concentração, o “saber estar”, e as habilidades sociais. São aspectos que estão intimamente relacionados ao desenvolvimento da Inteligência Emocional.

**6. Destacaria algum pedagogo ou educador musical que influencia seu trabalho como educador?**

**Professor Isidro Vallés** – Sinto grande influência dos grandes pedagogos do século XX, como Edgar Willems (pai do conceito de “Educação Musical” em vez de “adestramento

---

as necessidades educativas dos alunos escolarizados nos centros comuns, de suas famílias, dos mesmos centros escolares e dos profissionais que os atendem. Os Centros de Recursos Educativos estão localizados em Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla. Os referidos Centros de Recursos Educativos se prestam os seguintes serviços:

1) Serviços de atenção direta:

- Serviço de atenção à Educação Integrada: Equipes Específicas de atenção à educação integrada;
- Serviço de Escolarização Combinada/Compartilhada;
- Serviço de Escolarização Transitória.

2) Serviços complementares:

- Serviço de formação de profissionais;
- Serviços de pesquisa, elaborações didáticas e adaptações curriculares;
- Serviço de produção de recursos didáticos e tecnológicos;
- Serviço de desenvolvimento e adaptação no âmbito educativo das Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Serviços de residência”.

Para maiores informações, acessar: <<http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/educacion/centros-de-recursos-educativos-cre/?searchterm=cre>>.

musical”), assim como de outros grandes pedagogos que deixaram sua marca no ensino musical através dos métodos ativos, como Martenot, Kodály, Orff, etc.

Além disso, os exemplos recebidos por parte dos docentes dos cursos de Regência Coral que participei: Erwin Liszt, Alain Langrée, Helmut Lips, e os docentes do Conservatório Superior de Música de Barcelona: Manuel García Morante, Míriam Franchieri, M<sup>a</sup> Àngels Miró, influenciaram muito na maneira como me relaciono com os alunos.

**7. De acordo com seu ponto de vista, quais as adaptações necessárias para o ensino de música para alunos com deficiência visual?**

**Professor Isidro Vallés** – Além das adaptações materiais, é muito importante ter em vista as adaptações metodológicas para conseguirmos transmitir de forma adequada a informação ao aluno/a através dos canais sensoriais ativos.

Ao mesmo tempo, é muito importante desenvolver a empatia para sabermos nos colocar no lugar do aluno.

**8. Acredita que o ensino de musicografia braille é essencial para o ensino de música para as pessoas com deficiência visual?**

**Professor Isidro Vallés** – Sim, é claro! A musicografia braille é tão necessária para os alunos cegos, quanto a linguagem musical em tinta para os estudantes com visão “normal”. Para os alunos com baixa visão (que possuem resíduos visuais) utilizamos materiais em tinta ou informatizados, compostos por ampliações e contrastes adequados.

**Gostaria de acrescentar mais alguma informação?**

**Professor Isidro Vallés** – “Nós humanos somos uma espécie tão linguística quanto musical”. “[...] Para a grande maioria dos estudantes, a música, educativamente, pode ser tão importante como a leitura ou a escrita” (Oliver Sacks, In: Musicofilia<sup>95</sup>).

<sup>95</sup> O livro “Musicofilia”, de Oliver Sacks, (no original, em inglês: “Musicophilia: tales of music and the brain”) foi traduzido para o português como “Alucinações Musicais: Relatos sobre a música e o cérebro”, de acordo com referência bibliográfica:

SACKS, O. **Alucinações musicais**: um relato sobre a música e o cérebro. 2<sup>a</sup>. Ed revista e ampliada. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2011.