

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

ANDRÉA MENÉZES DA COSTA GAMA

**OLHARES DE QUEM TEM OUTRAS FORMAS DE VER: APRENDIZAGEM
MUSICAL NA PERSPECTIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Brasília
2023

ANDRÉA MENÉZES DA COSTA GAMA

**OLHARES DE QUEM TEM OUTRAS FORMAS DE VER: APRENDIZAGEM
MUSICAL NA PERSPECTIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Orientadora: Maria Cristina de Carvalho Cascelli
de Azevedo
Coorientador: Vilson Zattera

Brasília
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MG185o Menêzes da Costa Gama, Andréa
Olhares de quem tem outras formas de ver: aprendizagem musical na perspectiva de pessoas com deficiência visual / Andréa Menêzes da Costa Gama; orientador Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo; co-orientador Vilson Zattera. -- Brasília, 2023.
130 p.

Dissertação(Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Sala de Recursos. 2. Ensino Remoto. 3. Cegueira Adventícia. 4. Baixa Visão. 5. Aprendizagem Musical. I. de Carvalho Cascelli de Azevedo, Maria Cristina, orient. II. Zattera, Vilson, co-orient. III. Título.

ANDRÉA MENÊZES DA COSTA GAMA

**OLHARES DE QUEM TEM OUTRAS FORMAS DE VER: APRENDIZAGEM
MUSICAL NA PERSPECTIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Este trabalho de conclusão de mestrado foi julgado adequado para obtenção do Título de Mestre em Artes - Música, submetido à Universidade de Brasília e aprovado em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, ProfArtes, área Ensino de Artes - Música, na linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Arte.

Brasília, 19 de janeiro de 2023.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Universidade de Brasília

Coorientador: Prof. Dr. Wilson Zattera
Universidade de Campinas

Prof.^a Dra. Maria Isabel Montandon
Universidade de Brasília

Dra. Fabiana Fator Gouvêa Bonilha
Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer

Dedico este trabalho a todos os professores que atuam com pessoas com deficiência visual.
Que os resultados, mesmo que inconclusivos, possam indicar novas possibilidades de
resignificação da prática docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar um sonho.

Ao meu esposo Rogério, pelo incentivo e apoio.

Aos orientadores Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo e Dr. Vilson Zatera, pela dedicação.

Aos integrantes da banca, Dra. Maria Isabel Montandon e Dra. Fabiana Fator Gouvêa Bonilha, pela preciosa colaboração.

Aos participantes da pesquisa, pelo desprendimento.

À CAPES, pelo financiamento.

À Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, pelo afastamento para estudos.

Ao Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, por ser um espaço de aprendizado.

A todos os alunos e familiares atendidos pela Sala de Recursos da Escola de Música de Brasília.

Ao colega de caminhada, João Rochael Meira Alcântara, pela partilha.

RESUMO

Esta pesquisa discute o processo de aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual. Tem por objetivo compreender como as pessoas com cegueira adventícia e com baixa visão entendem a sua aprendizagem musical no ensino formal de música. A pesquisa tem como objetivos específicos identificar quais atividades esses estudantes consideram relevantes no seu processo de aprendizagem musical, entender como eles justificam essa relevância e conhecer os desafios que eles observam nesse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e empírico, realizada durante o período de isolamento social por causa da pandemia da COVID-19. A pesquisa adota um design metodológico que incluiu quatro aulas de música, observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas e de estimulação de memória. Participaram deste estudo quatro pessoas, sendo três com cegueira adventícia e uma com baixa-visão, em situação de ensino remoto, que já tinham sido alunos da Sala de Recursos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Os resultados da pesquisa apontam que a aprendizagem musical se efetivou por meio da escuta e do discernimento auditivo, da descrição dos movimentos, gestos e posições para execução de frases e motivos rítmico-melódicos. Os participantes revelam que as atividades que privilegiam o corpo (movimento, tato, audição) são as que mais se aproximam de suas necessidades educativas. Os desafios enfrentados relacionam-se às barreiras atitudinais, às práticas pedagógicas não inclusivas e à ausência de materiais adequados. Os participantes relatam que o seu processo de aprendizagem envolve a construção de imagens mentais, a utilização de movimentos corporais e de gravações, a execução de instrumentos musicais e uma escuta atenta e focada.

Palavras-chave: Sala de Recursos. Ensino Remoto. Cegueira Adventícia. Baixa Visão. Aprendizagem Musical.

ABSTRACT

This research discusses the musical learning process for individuals with visual impairment. It aims to understand how individuals with adventitious blindness and low vision grasp their musical learning in formal music teaching. The secondary objectives are to identify which activities these students consider relevant to their musical learning process and to understand how they justify this relevance and the challenges they notice. The research explores a qualitative approach, an exploratory and empirical investigation carried out during the pandemic isolation of Covid-19. It adopts a methodological design that includes four music lessons, participant observation, a field diary, semi-structured interviews, and memory stimulation interviews. Four individuals, who had been students from the resource's room of Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, participated in this study in a remote teaching situation, of which three were adventitious blind and one with low vision. The research results suggest that musical learning became efficient through listening and auditory identification, movement description, gestures, and positions for phrase execution and melodic-rhythmical motives. Furthermore, the participants reveal that the practices that privilege the body (movement, touch, hearing) are the ones that most closely approach their educational needs. The challenges are related to attitudinal barriers, lack of inclusive pedagogical practices, and inadequate materials. The participants present that their learning process involves constructing mental images, using body movements and recordings, playing musical instruments, and attentive and focused listening.

Keywords: Resource's room. Remote Teaching. Adventitious Blindness. Low vision. Musical Learning.

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 - Dissertações e Teses	31
Figura 2 - Quantidade de pesquisas por região	32
Figura 3 - Programas de pós-graduação	33
Figura 4 - Temáticas das pesquisas	35
Figura 5 - Design Metodológico.....	71
Figura 6 - Percussão com colheres	98
Quadro 1 - Cronograma de Entrevistas e Aulas	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.

CEP-EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

IES – Instituição de Ensino Superior.

SEE-DF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

SR – Sala de Recursos.

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	19
1 INTRODUÇÃO	27
2 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚSICA PRODUZIDAS POR BRASILEIROS	31
2.1 TEMÁTICAS DAS PESQUISAS	34
2.1.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.....	36
2.1.2 Formação de professores	38
2.1.3 Ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual	39
2.1.4 Inclusão e acessibilidade	46
2.1.5 Performance e deficiência visual.....	48
3.1 DIFERENTES FORMAS DE APRENDER (E DE ENSINAR)	51
3.2 A MUSICOGRAFIA BRAILLE NA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	54
3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	56
4 A METODOLOGIA: ETAPAS E PROCEDIMENTOS	61
4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA.....	62
4.1.1 Entrevistas.....	63
4.1.2 Observação	64
4.1.3 Diário de Campo.....	65
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ATENDIMENTO REMOTO DA SALA DE RECURSOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA - CEP-EMB	65
4.3 OS PARTICIPANTES - SELEÇÃO E APRESENTAÇÃO	69
4.4 DESIGN METODOLÓGICO	70
4.5 PROCEDIMENTOS DAS ETAPAS DO DESIGN METODOLÓGICO	71
4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	76
5 A APRENDIZAGEM MUSICAL DE CLODOMIR, THIAGO VIEIRA, MARA E THIAGO FERNANDO	79
5.1 QUEM SÃO CLODOMIR, MARA, THIAGO FERNANDO E THIAGO VIEIRA.....	79
5.2 FATORES QUE OS INFLUENCIARAM À PRÁTICA MUSICAL.....	83
5.3 A SUPERAÇÃO: O LUTO E A LUTA.....	86
5.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO	88
5.5 APRENDIZAGEM MUSICAL: ESTÍMULO E REFLEXÃO A PARTIR DAS AULAS DE MÚSICA DA PESQUISA	92

5.6 ACESSIBILIDADE ATITUDINAL.....	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A - TRABALHOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚSICA	120
APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DAS AULAS DE MÚSICA	125

PRÓLOGO

Meu interesse pela educação especial se deu no ano de 2013 quando, ao chegar no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), iniciei meus estudos de braille¹ e de Musicografia Braille. Atuei no Atendimento Educacional Especializado - AEE do CEP-EMB entre os meses de agosto de 2015 a julho de 2021. De imediato compreendi a necessidade de buscar formação na área e para isso, fiz os cursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Práticas Pedagógicas para o AEE e Soroban,² além de cursos sobre o Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual, oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. Fiz também cursos na área de altas habilidades/superdotação, áudio descrição e tecnologias para pessoas com deficiência visual. Procurei me aproximar da proposta de educação inclusiva da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEE-DF) de diversas formas, tendo sido eu a primeira professora a denominar o atendimento às pessoas com deficiência no CEP-EMB como “Sala de Recursos”, muito embora esse nome ainda não fosse utilizado na referida escola.

As Salas de Recursos (SR) fazem parte da política pública de AEE implementada pelo Ministério da Educação - MEC. De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial, as SRs da SEE-DF se organizam em dois modelos: sala de recursos generalista e sala de recursos específica. Nas salas generalistas são atendidos estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. As salas de recursos específicas são de três (3) tipos e podem atender a três (3) grupos diferentes: estudantes com deficiência auditiva, estudantes com deficiência visual ou estudantes com altas habilidades/superdotação.

No CEP-EMB, após a aposentadoria dos professores que atuavam comigo no AEE, passei a atender prioritariamente os estudantes com deficiência visual, pois o número de alunos justificava a necessidade de um professor exclusivo. Além disso, minha formação na Educação Especial se voltava mais para essa área. Passo então a narrar minha experiência nesse espaço por considerá-la importante para conhecer o AEE para pessoas com deficiência visual numa escola de ensino formal de música.

¹ Usarei a palavra braille com letra minúscula e dois “l”, conforme a grafia original francesa, de acordo com o Parecer da Comissão Brasileira do Braille (CERQUEIRA, 2006, p. 91). Ao me referir à Musicografia Braille e ao Sistema Braille, usarei letras maiúsculas no início de cada palavra por considerá-las como área de conhecimento.

² Soroban é o nome dado para o ábaco japonês cuja origem é chinesa. O ábaco é um antigo instrumento de calcular, cuja palavra deriva do grego “Abai” que significa tábua de contar. Disponível em: [O que é Soroban para cegos e pessoas com deficiência visual \(laramara.org.br\)](http://laramara.org.br) Acesso em: 20/11/2022.

Logo no início da caminhada como professora de Sala de Recursos (SR) percebi o quanto estudantes com deficiência e suas famílias precisam ser acolhidos, ouvidos e abraçados. Suas necessidades são reais. Esse acolhimento é responsabilidade de toda a escola, por todos os espaços que os estudantes passam. No entanto, é na Sala de Recursos que eles encontram o apoio para questões básicas como fazer um lanche, almoçar, medir a glicemia, deixar ou pegar algum material ou instrumento musical, estudar nos intervalos das aulas ou simplesmente encontrar seus amigos. A Sala de Recursos é um ponto de referência para que estudantes, professores e familiares possam se encontrar. Até chegarem à escola, os estudantes com deficiência visual já enfrentam muitos obstáculos, por isso é justificável que esse espaço seja um local onde eles se sintam acolhidos.

Outro espaço da escola que precisa ser acolhedor é a sala de aula. No sentido de promover esse acolhimento, realizei algumas ações de sensibilização entre os professores do CEP-EMB. Uma delas aconteceu na turma de Teoria Aplicada e Solfejo³, em que participavam um estudante cego e um estudante com Transtorno do Espectro Autista. Levei para essa turma uma técnica de grupo com o objetivo de provocar reflexões sobre a inclusão. Distribuí diversos jogos de Tangram⁴ entre os estudantes, para serem montados em dupla. Apesar do jogo apresentar uma resolução final em que nenhuma peça sobra, de forma geral, os estudantes não conseguiam finalizar sem que uma peça sobrasse. Depois de várias tentativas, propus a seguinte questão: Você gostaria de ser essa peça que sobra? Como você se sentiria se fosse essa peça? Com isso discutimos as maneiras como a turma poderia contribuir para que aqueles estudantes se sentissem acolhidos.

O acolhimento se manifesta também por meio de ações pedagógicas adequadas e intencionais. Para os estudantes que fazem uso do braille, estava sob minha responsabilidade o ensino da Musicografia Braille, a transcrição de apostilas, partituras e provas, assim como a adaptação de materiais e jogos pedagógicos. Utilizei o programa *Braille Fácil* para a produção do material impresso. Esse programa foi desenvolvido com recursos provenientes do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado aos projetos do Livro Didático em braille e dos Centros de Apoio Pedagógico do Ministério da Educação, por José Antônio Borges, Geraldo José Chagas Júnior e Júlio Tadeu Carvalho da Silveira. O *Braille*

³ Disciplina ofertada pelo curso básico do Núcleo de Música Popular do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

⁴ Tangram é um quebra-cabeça chinês formado por 7 peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo). Com essas peças podemos formar várias figuras, utilizando todas elas sem sobrepor-las. É possível montar mais de 5 figuras com as 7 peças. Disponível em: [Tangram – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tangram) Acesso em 19/12/2022.

Fácil é um editor de textos e por isso não dá retorno sonoro musical, como acontece com os editores de partitura em braille. Por essa razão as pessoas com deficiência visual não conseguem usá-lo autonomamente para a produção de partituras. Para as pessoas sem deficiência visual, que já conhecem a Musicografia Braille, ele cumpre bem a função de transcrição e impressão de partituras em braille. Existem programas de edição de partituras em braille, mas são programas com licenças compradas. O único programa gratuito com esta finalidade é o *Musibraille*⁵. Fiz algumas tentativas para utilizá-lo, porém, naquele momento, o programa não atendia às demandas dos trabalhos pedagógicos e de transcrição realizados na Sala de Recursos.

Para esse público que faz uso do Sistema Braille, o ensino da Musicografia Braille e a adaptação e produção de materiais pedagógicos é, sem dúvida, o trabalho central do professor da Sala de Recursos, mas nem sempre é possível focar apenas nessas atividades. O atendimento na Sala de Recursos exige outras ações que emergem em função das necessidades de cada aluno: pessoas idosas, pessoas com perda tardia da visão, pessoas que não usam o Sistema Braille, pessoas com deficiência visual associada a outras deficiências (Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista) e os diversos tipos de visão subnormal. Dessa forma, foi necessário estudo e reflexão para conseguir atender, pelo menos minimamente, às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência visual.

Além da transcrição e elaboração de material pedagógico, outras demandas são atendidas na Sala de Recursos (SR). Essas demandas provêm dos próprios estudantes que, em função da predominância de um ensino musical muito visual e pouco adaptado às necessidades de aprendizagem da pessoa com deficiência visual, precisavam de ajuda para assimilar o conteúdo dos componentes curriculares do seu itinerário formativo no CEP-EMB. Dessa forma, parte do trabalho do professor da SR consiste em orientar e auxiliar na aprendizagem musical desses alunos, ou seja, promover a aprendizagem musical utilizando estratégias e recursos adaptados para esse público. Ao atender estudantes cegos que não têm fluência no braille ou aqueles com baixa visão para os quais a leitura com material ampliado se tornasse complexa, utilizei, por exemplo, o solfejo manual⁶. Este consiste na leitura tátil, utilizando as mãos, para identificar e reconhecer os gestos da manossolfa⁷ realizados pelas minhas mãos segundo a abordagem didática de Kodaly. Essa possibilidade de fazer o solfejo promoveu um avanço dos

⁵ Projeto desenvolvido por Antônio Borges e Dolores Tomé, disponível em: [Projeto MusiBraille \(ufri.br\)](http://ProjetoMusiBraille.ufri.br)

⁶ É possível acessar imagens e vídeos por meio das palavras sublinhadas.

⁷ Manossolfa é a forma gestual das mãos de indicar as funções melódicas e/ou alturas por relação intervalar entre as notas [...]. Através desse meio, não é necessário o uso de material escrito para comunicar a altura dos sons que devem ser executados. Disponível em: [Manossolfa – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Manossolfa). Acesso em: 21/12/2022.

alunos no domínio das funções melódicas, permitindo um tipo de leitura à primeira vista e a realização de um número maior de exercícios de solfejo em menor tempo.

Os materiais concretos são recursos que promovem uma aprendizagem mais significativa para todas as pessoas, com ou sem deficiência, diminuindo explicações verbais e ampliando a capacidade de abstração dos estudantes. Neste sentido, utilizei na SR o quadro de valores proporcionais de duração do som, em madeira, que é um recurso didático comum na educação musical. Quando cheguei à Sala de Recursos encontrei esse jogo já adaptado com o Sistema Braille. No entanto, observei que apenas a variação de tamanho desses bloquinhos de madeira, mesmo com adaptação para o braille, não era suficiente para que alguns estudantes identificassem as figuras musicais para representação da duração do som. Em virtude disso, para facilitar o reconhecimento da duração das figuras rítmicas coleí diferentes texturas nos blocos. Por meio desse quadro de valores com textura foi possível trabalhar a leitura musical com os estudantes, organizando pequenas frases rítmicas. Isto foi importante, principalmente para aqueles que não faziam uso fluente do Sistema Braille.

Outro recurso muito utilizado nas atividades da SR é a escada de sons, feita com caixas de papel vazias, com oito (8) ou quinze (15) degraus. Ela foi utilizada para a compreensão de movimento melódico ascendente/descendente, intervalo de tom/semitom, entoação da escala, estudo dos intervalos e estudo dos acordes. Nela o salto de tom é representado por uma caixa de tamanho natural e o salto de semitom é representado por uma caixa cortada ao meio, o que é intencional para a compreensão de que o semitom é um salto ou intervalo menor do que o salto ou intervalo de tom. Todos esses recursos são limitados em sua abrangência, mas essa limitação não nos impede de utilizá-los até quando for possível. Eles são importantes para a elaboração de conceitos musicais básicos que precisam ser desenvolvidos nos primeiros anos de aprendizagem da música.

Sempre que um estudante com deficiência visual apresentava interesse sobre a escrita musical em tinta, utilizada por pessoas sem deficiência visual, eu mostrava as figuras de notas, de pausas, as claves e a pauta musical em relevo. Embora o aluno cego não faça a leitura da partitura em tinta, o conhecimento desse tipo de escrita é importante para que ele se sinta incluído, compreendendo as explicações dos professores nas salas de aula de música regulares, tanto teóricas quanto práticas. Isso favorece a interação da pessoa com deficiência visual com as demais pessoas e considero ser essencial caso esse aluno um dia se torne professor de música.

Cabe também ao professor de SR orientar os professores regentes nas adequações dos conteúdos curriculares. Essas adequações têm a finalidade de adaptar o currículo às necessidades das pessoas com deficiência. Esse trabalho demanda o registro do planejamento

das ações de adequação em um formulário⁸ fornecido pela SEE-DF. É importante compreender que a adequação não é o formulário em si, mas as ações pedagógicas que contemplam as necessidades específicas dos estudantes em sua aprendizagem. Sempre que fui solicitada, contribuí para a construção da adequação curricular dos estudantes com deficiência.

A critério de cada professor, eu também aplicava as avaliações de disciplinas teóricas. Nessas avaliações, o trabalho consistia na leitura dos enunciados, na descrição das partituras e na transcrição das respostas para o professor. Na SR o estudante pode realizar a prova com tempo estendido, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência. As avaliações que envolviam atividades de leitura musical eram gravadas e disponibilizadas em vídeo para o professor regente, para que ele atribuísse uma nota, de acordo com os seus critérios avaliativos. As avaliações realizadas em braille pelos estudantes eram transcritas em tinta e devolvidas ao professor regente. Nas avaliações realizadas oralmente eu fazia o registro escrito das respostas dos estudantes e repassava ao professor regente. Um procedimento aplicado aos estudantes com baixa visão durante as avaliações consistia em relatar oralmente as informações trazidas pela partitura em tinta, atividade que denominei de “descrição da partitura”. Essa descrição tornou-se necessária e importante para esses estudantes no sentido de lhes permitir ter acesso ao texto musical, de forma que eles pudessem se concentrar mais na resolução das questões sem preocupações com a leitura.

Durante a pandemia da COVID-19, realizei os atendimentos aos estudantes com deficiência que necessitam da Sala de Recursos por meio do ensino remoto. Para aqueles que possuíam computador, as aulas eram realizadas por meio de vídeo conferência pelo *Google Meet*. Mas a maior parte das aulas foram ministradas por meio de ligações telefônicas, uma vez que a maioria dos estudantes não possuía dispositivos adequados e acesso à *internet*. Nesses atendimentos, procurei suprir as necessidades mais imediatas dos estudantes como a transcrição de partituras para o braille. A impressão das partituras em braille era feita pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os pais se incumbiam de buscá-las na minha residência ou no próprio CAP. Os estudantes que faziam uso da partitura em braille recebiam o material para estudo, mas isso ocorria posteriormente e gerava atraso na conclusão dessas atividades. Trabalhei também na produção de áudios, no auxílio da leitura musical e na transcrição de atividades das diversas disciplinas de cada estudante, assim como no apoio pedagógico para os conteúdos que os estudantes não conseguiam acompanhar nas aulas regulares ministradas pelos professores regentes.

8 O Formulário adequação curricular pode ser encontrado em: [Formulario Adequacao Curricular ens.-especial_10jan19.pdf \(educacao.df.gov.br\)](#).

Os estudantes também relatavam dificuldades para navegar no *Moodle*, a plataforma utilizada pelo CEP-EMB durante o ensino remoto. Cabe lembrar que os exercícios disponibilizados pelos professores no *Moodle* nem sempre estavam em formato acessível e não possuíam descrição de imagens e/ou áudio. Foram tempos desafiadores para todos. Esse atendimento remoto aconteceu no período de junho de 2020 a outubro de 2021, mas a partir de agosto de 2021 deixei o trabalho pedagógico-musical na Sala de Recursos e fui designada para outro setor na mesma escola.

O meu trabalho na SR do CEP-EMB envolvia, portanto, a produção de materiais pedagógico-musicais, o atendimento aos estudantes com deficiência por meio de aulas planejadas especificamente para atender suas demandas de aprendizagem e o suporte aos professores que ministravam os componentes curriculares em que esses estudantes estavam matriculados. É importante destacar que as demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência envolvem uma diversidade de conteúdos como: solfejos, leitura rítmica, leitura de partitura, execução instrumental, percepção auditiva. Os conhecimentos e saberes mobilizados pelo professor que faz o AEE numa Sala de Recursos específica de deficiência visual numa escola de ensino formal de música são diversos e voltados para as singularidades desses estudantes. Além dos conhecimentos na área musical, são necessários conhecimentos em Musicografia Braille, tecnologia assistiva, tiflogia⁹, edição de partituras convencionais em tinta, edição de áudio, áudio descrição, conhecimentos sobre outras deficiências e os conhecimentos específicos dos diversos conteúdos que compõem o itinerário formativo dos estudantes. Cabe aos órgãos gestores contribuir para que esse professor tenha acesso à formação continuada em serviço, sem a qual não será possível desenvolver um trabalho razoável. Os órgãos gestores devem considerar também a possibilidade de concurso exclusivo para essa função, o que poderia assegurar o domínio de alguns fundamentos do AEE e da Musicografia Braille.

Além dos conhecimentos destacados acima, ressalto que o professor de SR numa escola específica de música precisa ser uma pessoa sensível às necessidades do outro, tanto dos alunos público-alvo do AEE quanto dos professores que possuem estudantes com deficiência em suas turmas. Ele necessita ainda interagir com os professores regentes e com a equipe gestora, de forma a viabilizar a garantia dos direitos desses estudantes.

Na minha trajetória e aprendizagem docente na Sala de Recursos do CEP-EMB no atendimento às pessoas com deficiência visual, destaco que o mais significativo foi a mudança

⁹ Tratado a respeito da instrução dos cegos. [Tiflogia | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/michaelis/tiflogia) Acesso em 19/12/2022.

de foco, ou seja, deixar de ‘olhar a deficiência’ para ‘olhar as pessoas’, as suas potencialidades e diferentes formas de aprender, o que me fez compreender a singularidade de cada um de nós, seres humanos, independentemente de estarmos numa condição de deficiência ou não. Ao abrir o meu olhar para as singularidades da pessoa com deficiência visual me deparei com a necessidade de ouvi-los. Conhecer como eles entendem o seu processo de aprendizagem no contexto de uma escola formal de música que, muitas vezes, não os veem, onde se tornam invisíveis.

Assim, surgiu a temática desta pesquisa com foco na fala dos aprendizes com cegueira e baixa visão, que não têm fluência na Musicografia Braille e necessitam de outros recursos pedagógico-musicais. Na Sala de Recursos do CEP-EMB eu tive contato com esses estudantes que consentiram em participar desta pesquisa. Eles foram meus alunos na SR durante algum tempo, em diferentes situações, quando eu os acompanhei com aulas específicas de música direcionadas às suas demandas e produção de materiais pedagógico-musicais. Esse contato pessoal com os estudantes com deficiência visual e com o trabalho da Sala de Recursos orientou a temática desta pesquisa, sua elaboração, seu desenvolvimento e as minhas escolhas metodológicas.

1 INTRODUÇÃO

Cego que só perde a vista
não fica nunca incapaz
pois no que faz vira artista
passa a enxergar muito mais.
(Dori Caymmi)

Como dizem os versos da epígrafe, a perda da visão não incapacita o ser humano e, especificamente, na música, não limita o processo de aprender. Essa concepção orienta esta pesquisa que trata da aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual, especificamente, a cegueira adquirida e a baixa visão, em uma instituição de ensino formal de música. A escolha desta temática se deve ao contato próximo que tive com pessoas com deficiência visual durante o tempo em que atuei como professora na Sala de Recursos (SR) do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) como descrevo no Prólogo deste trabalho.

Já dito nesse texto introdutório, a atuação na SR demandou ações pedagógico-musical distintas para atender às diferenças de aprendizagem desses estudantes. Essas diferenças se relacionam com o tipo de deficiência visual e com o momento da vida em que a deficiência ocorre. Nesse período, busquei me aprofundar na área da educação musical especial com estudos que pudessem orientar o meu trabalho docente. Também procurei conhecer os alunos e, sendo estes adultos, sempre questionei quais caminhos pedagógicos eles consideravam mais adequados e que contribuíssem para a sua aprendizagem. Dessa forma, procurei utilizar materiais pedagógico-musicais e desenvolvi atividades que pudessem estimular a aprendizagem musical de acordo com cada estudante, priorizando o uso do corpo - voz, mãos e movimentos, o uso de instrumentos musicais e de recursos didáticos adaptados.

Na minha experiência, tenho observado que as pessoas com perda tardia da visão possuem uma relação diferente com o Sistema Braille e com a Musicografia Braille, comparadas às pessoas com cegueira congênita. Somado a esta situação, pude observar também que alguns desses alunos com perda tardia da visão apresentavam pouco domínio da leitura do Sistema Braille. Existem vários fatores ligados a essa questão. De acordo com Torres, Mazzoni e Mello (2007) algumas pessoas não utilizam o Sistema Braille porque não conseguiram desenvolver a habilidade tátil necessária para essa forma de leitura ou porque perderam parte dessa habilidade.

Na Sala de Recursos do CEP-EMB atendi estudantes cegos que, mesmo tendo estudado o Sistema Braille, não se tornaram fluentes na leitura. Tal fato não é incomum. De acordo com

Bonilha (2010, p.12), de forma geral, as pessoas com cegueira adquirida têm dificuldades de apropriação do Sistema Braille. Isto é reforçado por Coutinho (2012, p.35) que afirma que poucos indivíduos que passam pelo processo de reabilitação conseguem aprender a ler e a escrever em braille com fluência. Outros fatores que percebo para o pouco domínio do Sistema Braille têm relação com questões emocionais vivenciadas após a perda da visão, ao acesso à aprendizagem desse sistema e ao próprio interesse do indivíduo em aprender algo novo.

Observei também que a leitura de uma partitura impressa em tinta por pessoas com baixa visão, mesmo com ampliação adequada, efeitos de contraste e iluminação favorável, pode se tornar cansativa. Esses estudantes têm muitas formas de ver: uns têm perda de visão periférica, outros têm perda da visão central e outros, perda do campo visual. Em muitos casos, os materiais ampliados nem sempre são adequados para dar suporte à aprendizagem musical desses estudantes. Além disso, ao ser ampliada, uma partitura de apenas uma página pode se tornar uma partitura de dez páginas, dificultando assim o seu uso no cotidiano de um estudante de música.

Há também a questão da necessidade ou não de ler uma partitura. Para Baker e Green (2016, p. 26, tradução minha), “a necessidade, ou desejo de ler alguma forma de notação repousa em uma mistura de formação educacional, valores e gênero musical escolhido”¹⁰. No contexto do ensino formal de música em que atuo, existe uma tendência à valorização da leitura e escrita musical, em detrimento de outros aspectos envolvidos na formação do músico. Não é possível negar a importância da escrita e da leitura para a construção do pensamento, mas para esses estudantes que perderam a visão tardiamente, a leitura musical fluente em braille nem sempre é alcançada.

Esta pesquisa, portanto, aborda a aprendizagem musical de pessoas que perderam a visão em situações diversas, geralmente tardiamente, ao que chamarei de cegueira adventícia, e de pessoas com visão subnormal, que serão designadas como baixa visão. Muito embora a expressão “cegueira adquirida” seja usada com mais frequência na literatura específica, optei pelo uso da expressão “cegueira adventícia” por entender que ela traduz melhor a perda tardia da visão. O dicionário Aurélio (1986) define o termo “adventício” como “casual, fortuito ou inesperado”. Já o termo “adquirido” (particípio de adquirir) é definido como “que se adquire”, “de que se fez aquisição” e o termo “adquirir” é definido como “passar a ter”, “vir a ter”, “contrair”. O termo “adquirido” parece trazer a ideia de algo que foi voluntariamente adquirido,

¹⁰ The need, or desire to read some form of notation rests on a mix of educational background, values and chosen musical genre. (BAKER e GREEN, 2016, p. 26).

o que não é o caso de uma deficiência visual. Já o termo “adventício” parece remeter a algo que acontece de forma acidental ou imprevista; portanto traduz melhor a cegueira não congênita.

O contexto pedagógico musical da Sala de Recursos com foco nos aprendizes com cegueira adventícia e baixa visão me conduziu a questionar como essas pessoas entendem a sua aprendizagem musical em um contexto formal de ensino de música; quais atividades consideram relevantes no seu processo de aprendizagem musical; como justificam essa relevância e quais desafios encontram no seu processo de aprendizagem musical.

Para responder essas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como as pessoas com cegueira adventícia e com baixa visão entendem a sua aprendizagem musical num contexto formal de ensino de música. Os objetivos específicos visam: 1) identificar quais atividades esses estudantes consideram relevantes no seu processo de aprendizagem musical; 2) entender como eles justificam essa relevância e 3) conhecer os desafios que esses estudantes observam no seu processo de aprendizagem musical.

A aprendizagem musical é um direito de todos, inclusive daqueles com cegueira adventícia que possuem pouca fluência no domínio da leitura do Sistema Braille e das pessoas com baixa visão cuja leitura da partitura convencional ampliada em tinta não seja uma alternativa possível ou viável. É importante considerar que algumas pessoas que perdem a visão tardiamente encontram na música uma possibilidade de socialização, profissionalização e realização pessoal. Aqueles que já estudavam música antes da deficiência visual podem desejar dar continuidade a esses estudos. Portanto, olhar para os processos de aprendizagem musical dessas pessoas é contribuir para a garantia desse direito.

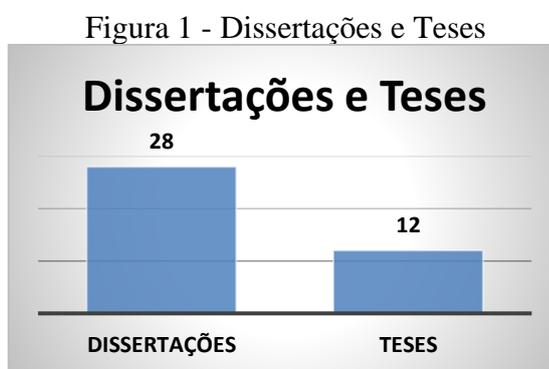
Além disso, ouvir a voz desses estudantes e permitir que eles falem sobre o próprio processo de aprendizagem musical é uma maneira de refletir sobre o que é necessário para lhes ensinar música. Dessa forma, a pesquisa possibilitará uma nova reflexão pedagógica para a minha prática docente. Ao sistematizar as percepções e opiniões desses estudantes, esta pesquisa também contribui para que outras pessoas possam trabalhar com esse público. Entendo que os resultados podem, inclusive, apontar caminhos para a aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual de uma forma geral e para a aprendizagem musical de pessoas sem deficiência visual dentro de um contexto formal de ensino de música.

Este texto está organizado em seções. Na primeira seção apresento um breve memorial e esta introdução em que são expostos a temática, o contexto e a problemática desta pesquisa e seus objetivos. A revisão de literatura sobre deficiência visual e música, principalmente no contexto pedagógico-musical brasileiro, é apresentada na segunda seção, em que os trabalhos encontrados são organizados em categorias temáticas, de acordo com os títulos e objetivos de

cada pesquisa. Na terceira seção apresento algumas considerações sobre a aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual a partir de autores que vêm refletindo sobre essa temática. A metodologia é apresentada na quarta seção, em que são descritos os instrumentos de produção de dados, o design metodológico, o contexto da pesquisa e o ensino remoto, a seleção dos participantes e os procedimentos éticos. A seção cinco apresenta a análise dos dados e os resultados da pesquisa realizada com os estudantes Clodomir, Mara, Thiago Fernando e Thiago Vieira em situação de isolamento social. Finalizo este texto com as Considerações Finais em que aponto perspectivas futuras de pesquisa nesta temática.

2 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚSICA PRODUZIDAS POR BRASILEIROS

Para conhecer melhor o campo e a produção científica na área de deficiência visual e música, fiz uma revisão de literatura que inclui pesquisas de pós-graduação publicadas no Brasil entre os anos 2006 e 2022. A estas acrescentei quatro pesquisas publicadas por brasileiros no exterior no período de 2013 a 2020. Usei, no levantamento bibliográfico, as palavras-chave ou descritores “deficiência visual”, “música” e “Musicografia Braille”. Alguns destes trabalhos encontrei nos meus arquivos pessoais, uma vez que eu já vinha estudando sobre o assunto desde a minha chegada na Sala de Recursos (SR) do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Nos resultados das buscas foram encontradas trinta e seis (36) pesquisas brasileiras, sendo vinte e sete (27) dissertações de mestrado (BONILHA, 2006; SOUZA, 2010; MELO, 2011; TOFANI, 2012; COUTINHO, 2012; BERNARDO, 2012; OLIVEIRA, 2013; QUINTANILHA, 2013; CUCCHI, 2013; TUDISSAKI, 2014; SOUZA, 2014; OTA, 2014; BEZERRA, 2016; ROCHA, 2016; MALHEIROS, 2017; KEENAN JÚNIOR, 2017; PENTEADO, 2017; SECO, 2017; VIEIRA, 2018; NICOLODELLI, 2019; KEFFER, 2020; MORAIS, 2020; VIEIRA, 2020; MARINHO, 2021, FREITAS, 2021; SILVA, 2022 e FONSECA, 2022) e nove (9) teses de doutorado (TRINDADE, 2008; BONILHA, 2010; LIMA, 2013; MELO, 2014; FREITAS NETO, 2015; OGANDO, 2017; PINTO, 2019; TUDISSAKI, 2019; SANTOS, 2020). Somam-se à produção brasileira na pós-graduação, as pesquisas realizadas por brasileiros no exterior: uma (1) dissertação de mestrado (MAUÁ, 2017) e três (3) teses de doutorado (GIESTEIRA, 2013; TOMÉ, 2016; MARINHO, 2020). Ao todo foram selecionados quarenta (40) trabalhos de pesquisa.

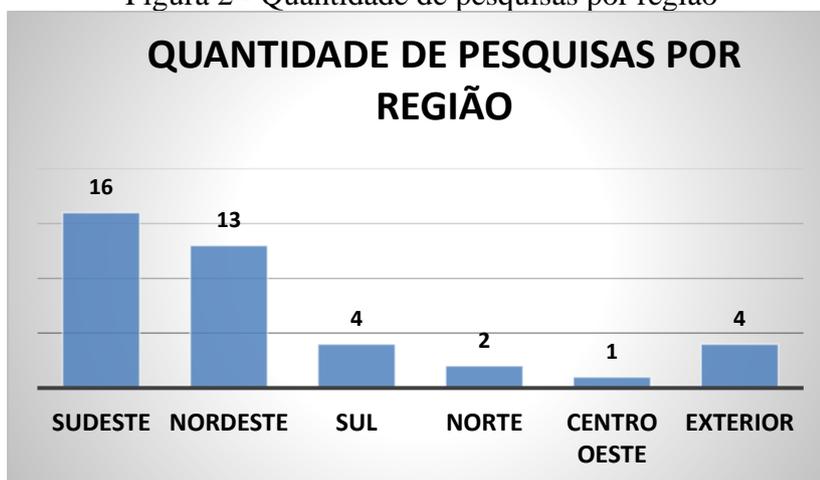


Fonte: dados da autora

A Figura 1 apresenta o total de vinte e oito (28) dissertações e doze (12) teses selecionadas nesta revisão de literatura. Para conhecer a relação dos trabalhos, autores e títulos

veja o Apêndice – A. Dentre os autores, Bonilha (2006; 2010) e Tudissaki (2014; 2019) iniciaram a pesquisa na área da deficiência visual e música no mestrado e aprofundaram seus estudos no doutorado. Foi possível observar que dos trinta e oito (38) autores distintos encontrados, quatro (4) são pessoas com deficiência visual: Fabiana Fator Gouvêa Bonilha, Marcos Welby Simões Melo, Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto e Luis Alberto Amorim de Freitas. Embora, nesta revisão de literatura, haja poucos trabalhos de pesquisa realizados por pessoas com deficiência visual, é possível observar que Bonilha tem sido uma referência na área e é citada por muitos pesquisadores. Ressalto a importância de ouvir os pesquisadores com deficiência visual, uma vez que eles falam não só do que pesquisam, mas também do que vivem. Em relação ao gênero, vinte e três (23) pesquisadores são homens e quinze (15) são mulheres.

Figura 2 - Quantidade de pesquisas por região



Fonte: dados da autora

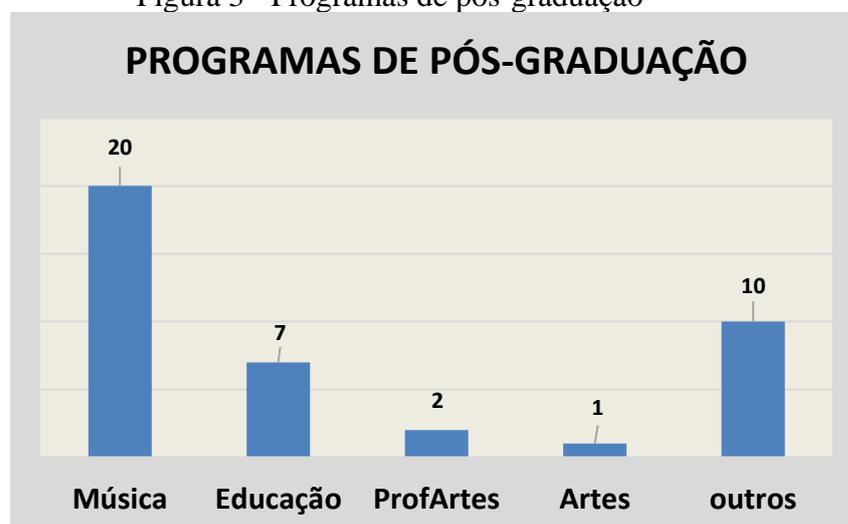
Quanto às pesquisas realizadas no Brasil, a Figura 2 apresenta o resultado por região. A região Sudeste conta com dezesseis (16) produções (BONILHA, 2006, 2010; TOFANI, 2012; COUTINHO, 2012; OLIVEIRA, 2013; QUINTANILHA, 2013; LIMA, 2013; TUDISSAKI, 2014, 2019; SOUZA, 2014; OTA, 2014; PENTEADO, 2017; OGANDO, 2017; SANTOS, 2020; KEFFER, 2020; VIEIRA, 2020); seguida pela Região Nordeste com treze (13) produções (TRINDADE, 2008; SOUZA, 2010; MELO, 2011; CUCCHI, 2013; MELO, 2014; FREITAS NETO, 2015; BEZERRA, 2016; ROCHA, 2016; MALHEIROS, 2017; MORAIS, 2020; MARINHO, 2021; SILVA, 2022 e FONSECA, 2022); a Região Sul com quatro (4) trabalhos (KEENAN JÚNIOR, 2017; SECO, 2017; NICOLODELLI, 2019; FREITAS, 2021); a Região Norte com duas (2) pesquisas (BERNARDO, 2012; PINTO, 2019) e a Região Centro-oeste com apenas uma (1) pesquisa publicada (VIEIRA, 2018). Há um predomínio de trabalhos na região Sudeste, especificamente no estado de São Paulo e Região Nordeste, com vinte e nove

(29) pesquisas ou 80,56% do total de trinta e seis (36) trabalhos. Enquanto as demais regiões – Sul, Norte e Centro-Oeste – juntas apresentam sete (7) trabalhos ou 19,44% do total de trinta e seis (36) trabalhos.

Quanto à produção de brasileiros no exterior, os trabalhos foram realizados em Portugal (TOMÉ, 2016; MAUÁ, 2017), Espanha (GIESTEIRA, 2013) e na Argentina (MARINHO, 2020) conforme Figura 2.

Em relação à distribuição das pesquisas por programas de pós-graduação no Brasil, Figura 3, vinte (20) pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação em Música (BONILHA, 2006, 2010; SOUZA, 2010; COUTINHO, 2012; CUCCHI, 2013; QUINTANILHA, 2013; OTA, 2014; SOUZA, 2014; TUDISSAKI, 2014, 2019; BEZERRA, 2016; KEENAN JÚNIOR, 2017; MALHEIROS, 2017; PENTEADO, 2017; OGANDO, 2017; NICOLODELLI, 2019; MORAIS, 2020; SANTOS, 2020; FREITAS, 2021 e FONSECA, 2022); sete (7) pesquisas em Educação (TRINDADE, 2008; MELO, 2011; MELO, 2014; VIEIRA, 2018; KEFFER, 2020; VIEIRA, 2020; MARINHO, 2020); duas (2) em programa de Mestrado Profissional em Artes (ROCHA, 2016; SILVA, 2022) e uma pesquisa (1) em Artes (BERNARDO, 2012). As demais pesquisas foram realizadas em outras áreas do conhecimento, a saber: Ciências da Informação (SECO, 2017; MARINHO, 2021), Ciências da Computação (TOFANI, 2012), Saúde Interdisciplinaridade e Reabilitação (OLIVEIRA, 2013), Sociedade e Cultura na Amazônia (PINTO, 2019), Engenharia Elétrica (LIMA, 2013), Difusão do Conhecimento (FREITAS NETO, 2015), Informação e Comunicação em Plataformas Digitais (TOMÉ, 2016), Didáctica de la Educación Física, de las Artes Visuales, de la Música e de la Voz (GIESTEIRA, 2013) e Comunicação Acessível (MAUÁ, 2017), conforme figura 3.

Figura 3 - Programas de pós-graduação



Fonte: dados da autora

No que se refere ao público alvo, algumas pesquisas são realizadas com professores e alunos simultaneamente (BONILHA, 2006; BONILHA, 2010; SOUZA, 2010; MELO, 2011; BERNARDO, 2012; CUCCHI, 2013; QUINTANILHA, 2013; MELO, 2014; TUDISSAKI, 2014; VIEIRA, 2018; FREITAS, 2021); com pessoas adultas com cegueira adventícia (COUTINHO, 2012; MAUÁ, 2017); com músicos profissionais com deficiência visual (TUDISSAKI, 2019; NICOLODELLI, 2019); com pessoas com e sem deficiência visual simultaneamente (TRINDADE, 2008; TOFANI, 2012; TUDISSAKI, 2014; ROCHA, 2016; MALHEIROS, 2017); pessoas adultas com cegueira congênita ou adquirida precocemente (OLIVEIRA, 2013); com pessoas cegas e com pessoas com baixa visão (BEZERRA, 2016; VIEIRA, 2018; SANTOS, 2020); egressos de cursos de graduação em música (KEENAN JÚNIOR, 2017); professores de classes regulares e professores de Atendimento Educacional Especializado (KEFFER, 2020); adolescentes (QUINTANILHA, 2013; LIMA, 2013; FREITAS NETO, 2015; ROCHA, 2016); crianças e adolescentes (MELO, 2014; SANTOS, 2020); criança com sinais de talento (OGANDO, 2017); crianças com múltiplas deficiências (FREITAS NETO, 2015) e somente crianças (SOUZA, 2010).

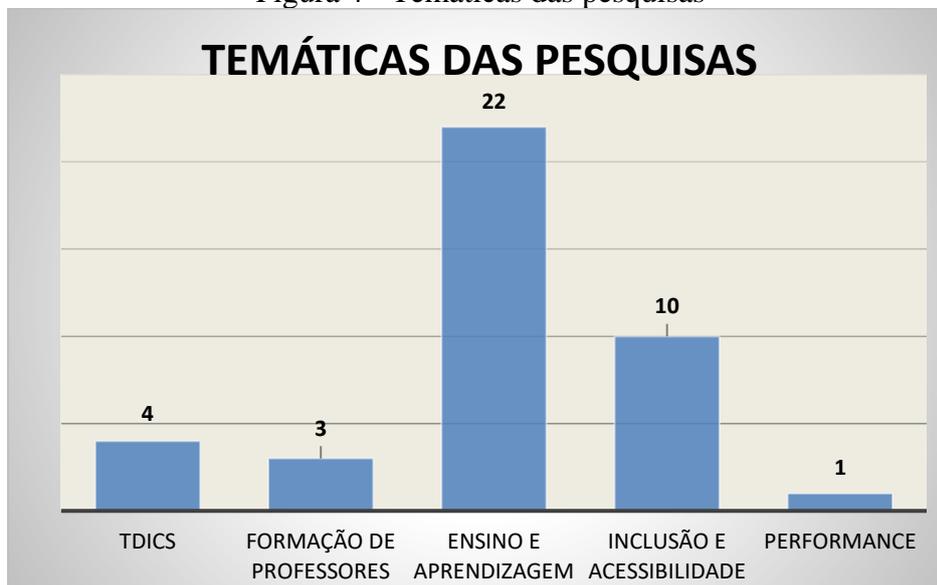
Com respeito aos contextos das pesquisas, há trabalhos realizados em Instituições de Ensino Superior – IES (MELO, 2011; MALHEIROS, 2017; MORAIS, 2020; FONSECA, 2022); em escolas/instituições de reabilitação (SOUZA, 2010; BERNARDO, 2012; COUTINHO, 2012; QUINTANILHA, 2013; TUDISSAKI, 2014; FREITAS NETO, 2015; SANTOS, 2020; KEFFER, 2020); com alunos oriundos de escolas regulares e de instituições de reabilitação (TRINDADE, 2008); em escolas técnicas de música (CUCCHI, 2013; VIEIRA, 2018); em escolas regulares públicas e particulares simultaneamente (MELO, 2014); em projeto de extensão ligado à IES (BEZERRA, 2016); em colégio universitário (ROCHA, 2016) e em projeto social (MAUÁ, 2017).

Os resultados demonstram o perfil diversificado das pesquisas, bem como o predomínio de trabalho por região do território brasileiro, programa de pós-graduação, contexto educacional e público-alvo. As pesquisas em escolas específicas de música são incipientes, dois (2) trabalhos identificados em escolas técnicas de música, 5% de quarenta (40) pesquisas. As pesquisas com foco específico na aprendizagem musical de pessoas com cegueira adventícia são também escassas, dois (2) trabalhos encontrados, 5% de quarenta (40) pesquisas.

2.1 TEMÁTICAS DAS PESQUISAS

Como parte da análise, tomando como referência os títulos e os objetivos de cada trabalho, as pesquisas foram organizadas nas seguintes categorias temáticas: 1) Tecnologias digitais de informação e comunicação (TOFANI, 2012; CUCCHI, 2013; TOMÉ, 2016; SANTOS, 2020). 2) Formação de professores (SOUZA, 2010; OLIVEIRA, 2013; OTA, 2014). 3) Ensino aprendizagem da pessoa com deficiência visual (BONILHA, 2006, 2010; TRINDADE, 2008; COUTINHO, 2012; BERNARDO, 2012; LIMA, 2013; SOUZA, 2014; QUINTANILHA, 2013; GIESTEIRA, 2013; TUDISSAKI, 2014; FREITAS NETO, 2015; BEZERRA, 2016; OGANDO, 2017; MALHEIROS, 2017; PENTEADO, 2017; MAUÁ, 2017; MORAIS, 2020; MARINHO, 2020; VIEIRA, 2020; KEFFER, 2020; FREITAS, 2021; SILVA, 2022). 4) Inclusão e acessibilidade (MELO, 2011; MELO, 2014; ROCHA, 2016; KEENAN, 2017; SECO, 2017; VIEIRA, 2018; NICOLODELLI, 2019; PINTO, 2019; MARINHO, 2021; FONSECA, 2022). 5) Performance da pessoa com deficiência visual (TUDISSAKI, 2019). A quantidade de pesquisas por temática é apresentada na Figura 4, sendo que a categoria Ensino e Aprendizagem da pessoa com deficiência visual apresenta o maior número de trabalhos com vinte dois (22) resultados enquanto a temática performance registra apenas um (1) trabalho.

Figura 4 - Temáticas das pesquisas



Fonte: dados da autora.

Algumas pesquisas se encontram em mais de uma dessas categorias. A pesquisa de Santos (2020), por exemplo, transita entre as categorias de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Morais (2020) propõe estratégias metodológicas e adaptações da partitura em braille para o violão, aborda a questão da formação do professor para trabalhar com a pessoa com deficiência visual, transitando assim

entre as categorias Ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual e Formação de professores. Tudissaki (2014) aborda questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem musical como também discute competências e habilidades necessárias ao educador musical para a atuação frente a alunos com deficiência visual, ficando entre as categorias Ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual e Formação de professores. A seguir, apresento os trabalhos selecionados em suas respectivas categorias.

2.1.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) apresentam alternativas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual. Nesta temática se encontram os trabalhos de Tofani (2012), Cucchi (2013), Santos (2020) no Brasil e de Tomé (2016) em Portugal.

A pesquisa de Cucchi (2013), de caráter qualitativo, realizada com um estudante cego matriculado na disciplina Literatura e Estruturação Musical II em uma escola técnica, verifica a eficácia do uso do *software Musibraille* na intermediação da comunicação entre o educador leigo em Musicografia Braille e um educando cego. Seus objetivos específicos são: descrever os caminhos de interação do *software Musibraille* na aplicação do estudo de teoria musical; identificar as dificuldades enfrentadas pelo educando cego no uso do *software Musibraille* e registrar as buscas de competências do educador, no processo de ensino musical do educando cego. A autora destaca, em seu trabalho, a importância da utilização da tecnologia a serviço das pessoas com deficiência e afirma que o *software Musibraille* cumpriu seu papel de instrumento mediador e atingiu seu objetivo de promover a interação entre estudante cego e professor.

O aplicativo *Delius* é desenvolvido na pesquisa de Tofani (2012), na qual o autor analisa a possibilidade de se produzir transcrições automáticas entre partituras em braille e em tinta. O autor aponta, ao final do trabalho, as melhorias que precisam ser feitas ao programa e a necessidade de recursos financeiros para dar continuidade ao projeto. Dentre as melhorias necessárias, ele enumera: tela de configuração de nova partitura; alteração da interface gráfica de *Swing* para SWT; acrescentar mais (e diferentes) recursos para localização do usuário dentro das estruturas do documento; prover recursos para trabalhar com cifras musicais e música vocal, dando possibilidade de inserção de textos combinados com linhas melódicas; melhorar o recurso de partitura gráfica simultânea, importação e exportação de arquivos do tipo BMML. O autor enumera também outros recursos desejáveis, tais como atalho rápido para conversão de partituras para *MusicXML* com abertura do arquivo por um outro programa definido por

configuração; definição de uma interface que permita futuramente a conexão com possíveis repositórios de documentos musicais; permitir que o aplicativo sirva como um assistente de aprendizado da musicografia braille; fazer com que o aplicativo permita a produção de conteúdo musical mesclado ao conteúdo literário, auxiliando também na produção de material didático musical com trechos textuais explicativos.

Santos (2020) explora como as tecnologias podem ser utilizadas nas aulas de música. Em seu trabalho ele investiga e experimenta alternativas pedagógicas com recursos tecnológicos com a finalidade de atenuar os obstáculos de aprendizagem musical enfrentados pelos estudantes com deficiência visual. Sua pesquisa é realizada em uma escola especializada no ensino e reabilitação de pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza da técnica de pesquisa participante e da abordagem teórica: *Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)*. Por meio de uma entrevista inicial foram mapeados obstáculos enfrentados por três músicos com deficiência visual adultos. Já na etapa experimental foram ministradas aulas a dois grupos de alunos, para as quais foram criados recursos e atividades que exploraram recursos de *hardware*, como o dispositivo *Makey Makey*, o microfone *Mogees* e o sensor de movimento *Leap Motion*, e *software*, como o *Audacity*, *Adaptive Use Musical Instruments (AUMI)*, *Soundplant* e o *Pure Data (Pd)*. A análise de dados utilizou-se da técnica de análise de conteúdos e do *software* NVivo. Os resultados sugeriram que os obstáculos enfrentados por alunos com deficiência visual na aprendizagem musical podem ser diminuídos através do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação e da abordagem TPACK.

A pesquisa de Tomé (2016), teve como objetivo estudar e validar estratégias e metodologias de apoio à infocomunicação e inclusão, que permitam promover e sustentar uma comunidade Lusófona inclusiva procurando fomentar o acesso e a utilização partilhada de partituras braille. Seus objetivos específicos foram: analisar as tecnologias e produtos existentes para apoio à pessoa cega que visam facilitar o acesso partilhado e respectiva utilização à musicografia braille e identificar e contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento de laços numa comunidade lusófona que promova a inclusão pelo recurso partilhado e acesso a partituras braille. Trata-se de uma investigação qualitativa, de natureza fenomenológica, que se utiliza das técnicas de estudo de caso e história de vida, realizada em Portugal. O estudo de caso é feito na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a história de vida é a de João Tomé, músico brasileiro com cegueira. Para a autora, a plataforma *Musibraille* precisa “assumir igual importância operacional para cegos e usuários com visão, dando a ambos a oportunidade de criar e interagir com a mesma eficiência e produtividade”. (TOMÉ. 2016, p. 292).

Observa-se na maioria dos trabalhos apresentados neste tópico a utilização da tecnologia para viabilizar o uso das partituras em braille, como abordado por Tomé (2016), Cuchi (2013) e Tofani (2012). Apenas o trabalho de Santos (2020) explora os recursos de *hardware* e *software* de forma mais ampla, abordando aspectos como exploração, improvisação e criação musical.

2.1.2 Formação de professores

Uma das queixas mais frequentes dos professores quando se deparam com estudantes com deficiência em suas aulas refere-se à falta de formação pedagógica para atuar com esse público. São recentes as iniciativas de inserção de disciplinas sobre educação especial e inclusiva nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música e raros os cursos de formação continuada que abordam o assunto, principalmente no campo do ensino de música para pessoas com deficiência visual. Dentro dessa temática se encontram os trabalhos de Souza (2010), Oliveira (2013) e Ota (2014).

A pesquisa de Souza (2010), com o tema *Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?* teve como objetivo analisar a situação da educação musical em face às mudanças na legislação nacional em relação à inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, buscando situar o educador musical nesse contexto. Por meio de um levantamento das publicações especializadas sobre educação musical, educação especial e inclusão educacional a pesquisadora faz uma reflexão sobre a história da educação especial no Brasil, buscando compreender melhor a origem das dúvidas e incertezas do professor diante da educação especial e inclusiva. Através de questionários, a pesquisadora busca identificar as principais concepções e dificuldades enfrentadas por educadores musicais diante do paradigma da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas. Por fim, com base na experiência de ensino de música em uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual, ela sistematiza possibilidades e estratégias de atuação para o professor de música junto a este público. A autora destaca que parte do bloqueio que alguns professores apresentam em relação à educação inclusiva reflete o “medo do outro e o medo de si mesmo, ou seja, da própria limitação espelhada na limitação do indivíduo com deficiência” (SOUZA, 2010, p.136).

Oliveira (2013) busca compreender quais as problemáticas enfrentadas por músicos cegos quanto ao acesso à aprendizagem da música, com o objetivo de criar subsídios que possam orientar o preparo de professores de música que atuam com pessoas com deficiência

visual. O autor observa que nos estudos desse campo há mais ênfase na interpretação da Musicografia Braille e na complexidade do código do que em maneiras de ensiná-la. Os resultados de sua pesquisa destacam a importância do incentivo da família, da comunidade, e o engajamento do próprio aluno com deficiência visual nos seus processos de formação musical.

A pesquisa de Ota (2014) apresenta propostas para auxiliar a realização de cursos de formação de profissionais para a educação musical de alunos com deficiência visual. O autor apresenta em sua dissertação um histórico sobre os cursos de formação de professores, tanto para a educação regular quanto para a educação especial. Discorre também sobre o Sistema Braille e o campo de educação musical para pessoas com deficiência visual e os conceitos necessários ao professor que trabalha com esses estudantes. A partir do estudo e da sua própria experiência, o autor elenca algumas ideias de estruturação dos conhecimentos necessários que podem auxiliar o professor no ensino da Musicografia Braille e na atuação com esse público.

Observa-se pouca incidência de trabalhos de pesquisa sobre essa temática, principalmente se considerarmos a relevância do assunto. Esse dado revela, de certa forma, que há poucas iniciativas no Brasil de formação de professores para atuar com estudantes com deficiência visual.

2.1.3 Ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual

Neste tópico apresento os trabalhos que abordam os processos de ensino-aprendizagem musical da pessoa com deficiência visual. A maior incidência de trabalhos tem sido sobre essa temática, revelando assim a maior preocupação dos pesquisadores. Dos quarenta (40) trabalhos mencionados nesta revisão, vinte e dois (22) tratam sobre essa temática: Bonilha (2006; 2010), Giesteira (2013), Souza (2014), Malheiros (2017), Vieira (2020), Morais (2020), Keffer (2020), Silva (2022), Freitas (2021), Lima (2013), Penteadó (2017), Mauá (2017), Trindade (2008), Quintanilha (2013), Bernardo (2012), Coutinho (2012), Freitas Neto (2015), Ogando (2017), Tudissaki (2014), Marinho (2020) e Bezerra (2016).

Bonilha (2006), em sua dissertação de mestrado, investiga a percepção de estudantes de música com deficiência visual e de seus professores acerca das condições de aplicação da Musicografia Braille ao campo da educação musical. A pesquisa também investigou e avaliou ferramentas tecnológicas utilizadas para a produção de partituras em Braille. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que usa a entrevista e questionários como instrumentos de geração de dados. Na análise dos dados é utilizado a técnica de formulação do Discurso do Sujeito Coletivo. A autora observa que há muitos obstáculos que impedem o acesso ao ensino da

Musicografia Braille. Ela ainda aponta a necessidade de uma maior difusão da notação musical em Braille, tanto através de novas produções acadêmicas, quanto através de iniciativas que facilitem a implantação de acervos musicais transcritos para esse sistema. Em sua tese de doutorado, a autora aprofunda seu estudo sobre a temática, buscando conhecer as percepções de três pessoas frente aos desafios da alfabetização musical em braille. Dentre os participantes, dois eram estudantes com deficiência visual e um era professor de música, sem deficiência visual. (BONILHA, 2010). A pesquisa teve um enfoque qualitativo e a coleta de dados foi realizada por meio do acompanhamento e estudo de três casos, nos quais os participantes experienciaram o processo de aprendizado da notação musical em braille. A autora também pesquisou sobre os meios utilizados para a transcrição de partituras em braille, destacando as peculiaridades desse processo. Na análise dos dados discutiu-se o papel do educador musical, do aluno com deficiência visual e do especialista em Musicografia Braille. Para a autora, uma educação musical verdadeiramente inclusiva compreende que a diversidade entre os estudantes contribui para o enriquecimento das aulas e que é preciso pensar na plena inserção de todas as pessoas com um ensino que contemple as necessidades de quaisquer indivíduos, com ou sem deficiência (BONILHA, 2010, p. 197).

O trabalho de doutorado de Giesteira (2013), realizado na Espanha, elabora e avalia material didático para o ensino da guitarra que respeitasse as características da Musicografia Braille. O autor identificou essas características e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem da música. Ele também comparou estratégias de ensino utilizadas por professores para auxiliar a aprendizagem da Musicografia Braille. Nessa mesma perspectiva, Souza (2014), na dissertação com o título *Particularidades da Musicografia Braille para o auxílio de novas metodologias de ensino*, oferece diretrizes para o planejamento de aulas de Musicografia Braille. Sua dissertação teve como objetivo criar uma ferramenta que ajudasse na elaboração de métodos para o ensino musical de pessoas com deficiência visual a partir de dados advindos de observações sobre a Musicografia Braille. O trabalho propõe uma classificação das partituras em braille em cinco graus de dificuldade, de acordo com os conceitos que elas contêm, e apresenta etapas que delineiam o conteúdo que compõe cada grau de dificuldade, apontando os conhecimentos e habilidades que devem ser assimilados em cada fase do aprendizado da Musicografia Braille. O trabalho visa ajudar professores de música que atuam com pessoas com deficiência visual.

A Musicografia Braille também é tema de pesquisa de Malheiros (2017), cuja produção de dados foi feita no Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva (LEMEI) da Universidade Federal de Pernambuco. Por meio de uma pesquisa-ação, a autora investigou

estratégias e recursos metodológicos para o ensino da Musicografia Braille a educandos videntes, cegos e com baixa visão. A autora conclui que ensinar a Musicografia Braille a esse público diverso simultaneamente é possível e fundamental. Ela destaca o desenvolvimento de habilidades de cooperação, empatia, interação que contribuíram para a aprendizagem dos participantes. A pesquisa de Vieira (2020) também foca na contribuição da Musicografia Braille para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de estudantes e profissionais cegos que utilizam ou utilizaram o sistema no processo de formação em música; Sua pesquisa se fundamenta na psicologia histórico-cultural e nas proposições de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Os resultados apontam a Musicografia Braille como uma via alternativa de aprendizado da música à pessoa cega que contribui para desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses sujeitos, promovendo saltos qualitativos na apropriação da cultura e na profissionalização, enquanto Morais (2020) propõe estratégias metodológicas e adaptações da partitura em braille para o violão com a finalidade de torná-las acessíveis a pessoas com deficiência visual. A autora discute o processo de formação do violonista com deficiência visual, a preparação do educador para atuar no contexto inclusivo e seu papel como mediador de recursos acessíveis. A pesquisa foi realizada com dois participantes com cegueira e teve como base a abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como metodologia para a coleta, análise de dados e intervenção empírica.

Para compreender como a prática do ensino de Musicografia Braille pode mediar os processos intrapsíquicos dos conceitos científicos da notação musical impressa, Keffer (2020) realiza uma pesquisa com estudantes cegos congênitos que estão em fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita de partituras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa - estudo de caso, que teve como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Participaram quatro professoras de Atendimento Educacional Especializado e três professores de música. O autor aponta ter sido possível compreender os desafios e os fatores que têm dificultado o processo de aprendizagem dos estudantes cegos congênitos na escola pesquisada visto que esses estudantes necessitam de adaptações dos materiais didáticos e na abordagem comunicativa, assim como de um planejamento de ensino bem estruturado.

Uma proposta didática/pedagógica para o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille como ferramenta para a educação musical de pessoas com deficiência visual é sistematizada na pesquisa de Silva (2022), apoiado nos escritos de Bonilha (2010), nos conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem e nas reflexões sobre sua própria prática docente, enquanto Freitas (2021) busca compreender os processos de ensino-aprendizado de teoria musical das pessoas com deficiência visual em perspectiva inclusiva, por meio de um *Survey* realizado com

43 participantes. Participaram do *Survey* estudantes com deficiência visual e professores de teoria musical. Sua pesquisa, de caráter qualitativo/quantitativo, constata que as poucas dificuldades que as pessoas com deficiência visual apresentam relacionam-se, principalmente, à percepção musical, sendo a musicografia braille considerada pelos participantes como de fácil aprendizado.

Na área da tecnologia, Lima (2013) apresenta uma solução computacional que busca tornar a leitura e a escrita musical acessível à pessoa com deficiência visual e propõe uma nova codificação simplificada, apresentando a partitura da música em células básicas de quatro (4) pontos em relevo. Enquanto, o estudo de Penteado (2017) propõe um sistema de escrita textual que viabilize a comunicação e o intercâmbio de informações musicais entre pessoas cegas e videntes, dentro do contexto do estudo do violão, à qual ele chamou de “acessibilidade recíproca”. O autor faz uma reflexão relevante do significado dessa expressão, ressaltando que a acessibilidade recíproca tem um papel maior do que o de simplesmente permitir o uso das tecnologias por ambos os públicos, com e sem deficiência visual. Para o autor, a acessibilidade recíproca possibilita ao ser humano colocar-se no lugar do outro e conhecer e compreender suas necessidades.

A dissertação de mestrado de Mauá (2017) intitulada *Ensino de música para cegos sem braile: desafio ou loucura? A eficácia do ensino de música para adultos com deficiência visual adquirida sem conhecimento de musicografia braille*, realizada em Portugal, teve como objetivos conhecer o processo de aprendizagem de música para pessoas cegas e apresentar propostas e técnicas eficazes deste ensino para adultos com deficiência visual adquirida sem conhecimento musical e sem o domínio da Musicografia Braille, em um projeto social na cidade de Santos, São Paulo. O estudo constatou a eficácia do ensino de música para adultos com deficiência visual advéncia. A metodologia de ensino de música utilizada, baseada em atividades de solfejo e memorização, partindo da prática para a teoria, se revelou superior ao material concreto construído durante a pesquisa, o “compassômetro”.

A pesquisa de Trindade (2008) apresenta uma proposta de ensino de música mediante a Abordagem Musical CLATEC (atividades de Construção de Instrumento, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação) a um grupo de estudantes videntes juntos a estudantes com deficiência visual, enquanto a pesquisa de Quintanilha (2013) busca descrever procedimentos didáticos para aulas de música com alunos com deficiência visual baseados na prática de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e sua utilização na prática musical. A pesquisa de Trindade (2008), de cunho qualitativo, teve como objetivos específicos: fundamentar os processos referentes à inclusão e à educação musical, construir um

programa de oficina de música específico para os estudantes em foco, testar as atividades musicais CLATEC, verificar a presença da inclusão entre os envolvidos e registrar a inserção dos Temas Transversais no processo de ensino. Os resultados apontam para a possibilidade efetiva do fazer musical pelos participantes desde que o educador conheça aspectos básicos dos envolvidos e que o programa de trabalho a ser aplicado, os espaços físicos e os recursos didáticos sejam adaptados adequadamente. Já o trabalho de Quintanilha (2013) objetiva descrever os procedimentos didáticos realizados na oficina e, ainda, analisar e criticar os dados coletados visando construir subsídios para o ensino de música na diversidade, oferecendo uma proposta dinâmica a educadores que desejam trabalhar com construção de instrumentos musicais em práticas inclusivas. O autor aponta que há particularidades dentro da cegueira que geram desdobramentos e modos de entender o aluno. Ele também vislumbra possibilidades de utilização dos procedimentos da pesquisa com pessoas idosas e pessoas surdas. Para o autor, a deficiência deixa de ser o foco e passa a ser entendida como uma característica a ser contemplada na inclusão.

Dentre os trabalhos com foco em instituições específicas para pessoas com deficiência visual, destaca-se a pesquisa de Bernardo (2012) e Coutinho (2012). A primeira pretende compreender a dinâmica da educação musical na *Unidade Educacional Especializada José Alves de Azevedo*, localizada na cidade de Belém, PA. O autor realiza um estudo de caso e utiliza como técnicas de produção de dados entrevistas, observação participante, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Participam do estudo 10 pessoas, sendo nove (9) estudantes com deficiência visual, integrantes do Coral Cantarte, e uma professora de música, a maestrina. A análise de dados revela os processos de mudança ocorridos na instituição e que impactam sua forma de organização. O autor conclui que o coral pesquisado contempla as necessidades educacionais dos participantes e se orienta por princípios que consideram a multisensorialidade, os processos de memorização e a utilização de repertório de baixa complexidade técnica. Embora a Musicografia Braille não seja utilizada no coral pesquisado, seu uso não está descartado na instituição.

A aprendizagem musical de pessoas com cegueira advém no *Instituto Benjamin Constant* é o foco da pesquisa de Coutinho (2012) tendo como participantes oito (8) pessoas em processo de reabilitação e que não faziam uso do Sistema Braille. A pesquisa teve como objetivo analisar o ensino de música voltado às pessoas com deficiência visual e os possíveis desdobramentos observados a partir da prática musical desenvolvida com esses alunos. A metodologia adotada teve uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso. Os participantes frequentaram as aulas de música por um período de um ano. Os procedimentos de

geração de dados foram filmagens das atividades musicais desenvolvidas, observação participante e livre, entrevistas semiestruturadas e análise de relatórios elaborados por três licenciandos que observaram algumas aulas. O estudo demonstrou que adaptações simples, como o uso da tablatura e a utilização do gravador, se tornaram ferramentas importantes para o desenvolvimento das aulas.

Ainda no contexto das instituições de reabilitação estão os trabalhos de Freitas Neto (2015), realizado no Instituto de Cegos da Bahia e o de Ogando (2017), realizado no Instituto Benjamin Constant. Freitas Neto (2015) teve como objetivo desenvolver uma modelagem compreensiva dos processos de aprendizagem musical de pessoas cegas por meio de uma análise multirreferencial da cegueira. Seus objetivos específicos foram: analisar a construção de conhecimento da cegueira com base nos campos de sentido que se manifestam nas apresentações e representações dela, compreender como o conceito cegueira percola na difusão do conhecimento a partir da relação histórica-social com a música, descrever flagrantes vivenciados nas ações pedagógicas musicais em um espaço (in)formativo e analisar suas implicações para a construção de conhecimentos de pessoas cegas. O autor realiza um estudo de caso com estudantes com deficiência visual e outras deficiências associadas. Os resultados apontam a necessidade de uma política de educação especial musical associada a uma proposta educativa ampliada em resposta às necessidades educativas de estudantes com múltipla deficiência.

No campo da deficiência visual, música e altas habilidades/superdotação, Ogando (2017) investiga particularidades do desenvolvimento musical de um estudante cego com sinais de talento, sendo o único trabalho existente no momento sobre o assunto. A pesquisa teve como objetivos: descrever as observações dos sinais de talento e dotação de um aluno, realizadas entre 2013 e 2017; descrever os aspectos de seu desenvolvimento musical; relacionar as observações de seu desenvolvimento musical e de seus sinais de talento e dotação. A autora aponta que o processo de observação dos sinais de talento em um estudante cego pode ser complexo. Ficou evidenciado que uma pessoa cega pode aparentar desenvolvimento lento e desempenho limitado, independentemente de revelar sinais de talento, sobretudo em atividades musicais que envolvem referência visuais. A autora recomenda que professores de música estejam atentos aos obstáculos que atividades carregadas de referências visuais podem gerar na aprendizagem musical de estudantes cegos – mesmo quando esses estudantes demonstrem sinais de talento musical.

Os processos de ensino de música para alunos com deficiência visual são discutidos por Tudissaki (2014). Sua pesquisa tem como objetivos: 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 estes alunos está sendo oferecido no Brasil, sob o ponto de vista pedagógico e legislativo, avaliar as adaptações empregadas neste processo de ensino e refletir acerca das competências e habilidades necessárias ao educador musical para a docência de alunos com deficiência visual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participativa e entrevistas como ferramentas de produção de dados. Foram apresentadas no trabalho algumas ferramentas e materiais de apoio pedagógicos e discutidas as competências e habilidades necessárias ao educador musical que atua com alunos com deficiência visual.

No contexto da educação inclusiva, Marinho (2020) investigou em seu doutorado o processo de inclusão de um aluno cego e alunos videntes no ensino de música em duas escolas, uma na Argentina e a outra no Brasil. Sua pesquisa teve como objetivos específicos: apresentar os aspectos legais da educação contemporânea, o ensino de música e suas contribuições para a psicologia, refletir sobre educação musical especial e inclusiva, criar caminhos para a educação música inclusiva para as duas escolas estudadas, implementar o plano e o programa de educação musical inclusiva nas escolas estudadas e analisar e avaliar o plano e o programa implementado. A autora apresenta algumas sugestões para professores de música no sentido de promover a inclusão de estudantes com deficiência visual.

Bezerra (2016), em sua pesquisa realizada na Escola de Música de Universidade Federal do Rio Grande do Norte, teve como objetivos identificar quais e como se dão os processos de aprendizagem musical dos alunos com deficiência visual no Projeto Esperança Viva. O autor realizou um estudo de caso, tendo como instrumento de produção de dados a entrevista. A pesquisa foi realizada com quatro (4) estudantes, sendo dois com cegueira e dois com baixa visão. O autor identifica seis (6) processos de aprendizagem musical: percepção musical, leitura musical, escrita musical, imitação/repetição, memorização e execução/prática instrumental, e os caminhos didáticos presentes nesses processos: estratégias, atividades, motivações, conhecimento prévio, diversidade de atividades e cooperação.

É possível constatar neste tópico que há grande incidência de pesquisas voltadas para a aprendizagem da Musicografia Braille, o que indica a importância que os pesquisadores atribuem ao Sistema Braille no sentido de promover a aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual. No entanto, é importante refletir que a aprendizagem musical de uma pessoa não pode ser reduzida à leitura e escrita. Há outros aspectos tão importantes quanto a leitura e a escrita musical que precisam ser considerados, o que será abordado à frente.

2.1.4 Inclusão e acessibilidade

Neste tópico apresento os trabalhos sobre inclusão e acessibilidade. Nesta temática incluem-se os trabalhos de Rocha (2016), Melo (2014), Vieira (2018), Melo (2011), Fonseca (2022), Seco (2017), Marinho (2021), Keenan (2017) Nicolodelli (2019) e Pinto (2019).

Uma experiência pedagógico-musical desenvolvida no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão é o foco de estudo de Rocha (2016). Os participantes da pesquisa são alunos cegos no contexto da classe regular de ensino. Os resultados revelam que o professor precisa conhecer as referências legais sobre a educação para todos e as descobertas no campo da pedagogia musical para a construção de caminho metodológico possível de ser trabalhado em um contexto múltiplo, com encaminhamentos flexíveis e que contemplem todos os alunos. Neste mesmo contexto do ensino regular, Melo (2014) analisa o processo de ensino da música para alunos com deficiência visual, identificando procedimentos de acessibilidade e recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula no sentido de entender essa problemática. A pesquisa foi realizada em seis escolas de Salvador, públicas e particulares, em que havia o professor de música e aluno com deficiência visual. O autor constata que poucas escolas estão preparadas para incluir, de fato, os estudantes com deficiência visual, na aula de música, e que é restrito o uso de recursos adaptados para esses estudantes.

Políticas e práticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência visual na Escola de Música de Brasília são discutidas por Vieira (2018). O autor aponta que o processo de inclusão na referida escola ainda está em construção, pois ainda há práticas excludentes e segregadoras. Para os professores participantes, a Sala de Recursos é considerada um espaço fundamental que auxilia na aprendizagem e oferece apoio/suporte para o estudante e para o professor da sala regular. A interação entre o professor especializado e o professor de classe comum é importante. Ele ainda ressalta que o professor especializado acolhe o aluno com deficiência visual, desenvolvendo uma boa interação para ajudar a construir uma aprendizagem com qualidade. Como aspecto negativo, ele verificou que o ambiente da Sala de Recursos (SR) pode se tornar um local de segregação para o aluno cego, pois os estudantes podem preferir ficar na SR mais do que ficar na sua sala de aula, onde se sentem excluídos.

Melo (2011) discute e analisa o processo 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. A pesquisa reflete sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual. Os resultados indicam que a principal proposta da universidade para a inclusão de alunos com deficiência é a

criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Ele ressalta que a acessibilidade física da universidade ainda está em processo de construção. Quanto às propostas de acesso ao currículo, ele destaca a existência de um monitor pedagógico para auxiliar no estudo da teoria musical, no entanto ele propõe que essa proposta seja repensada. O estudo aponta, ainda, que o aluno cego faz parte de um grupo de estudantes que precisam trabalhar em eventos à noite e que apresentam pouco conhecimento em teoria musical, acarretando baixa frequência nas aulas e dificuldades de aprendizagem em determinados componentes curriculares.

Outra pesquisa no contexto universitário é a de Fonseca (2022) que investiga os processos de inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior de música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com os seguintes objetivos: investigar aspectos que fazem os discentes se sentirem incluídos ou excluídos no curso de licenciatura em música da UFRN e conhecer mecanismos desenvolvidos pela instituição que afetam a inclusão dos discentes com deficiência visual. Trata-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como método o estudo de caso. O instrumento de produção de dados foi a entrevista semiestruturada, envolvendo estudantes com deficiência visual do Curso de Licenciatura em Música e profissionais que coordenam o Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão. Em relação aos resultados, o autor aponta que a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a UFRN têm buscado desenvolver mecanismos para incluir as pessoas com necessidades específicas em seus cursos regulares, apesar de ainda não ser um processo inclusivo definitivo, necessitando ainda de muitos avanços.

A acessibilidade às partituras musicais é discutida por Seco (2017) tendo como foco as particularidades das pessoas com deficiência visual no que tange ao acesso à informação, especialmente dos músicos. A autora observa a inconsistência das bibliotecas na garantia do acesso democrático à informação, muito embora haja frequência de ações inclusivas nesse ambiente. Ela também observa que o acesso a materiais didático-musicais acessíveis em formatos tradicionais em braille e tecnológicos é precário no Brasil, fazendo com que os musicistas cegos sejam pouco frequentes às bibliotecas. Nesta mesma temática, Marinho (2021) analisa como acontece a acessibilidade informacional para os estudantes com deficiência visual em cursos de música na cidade de Fortaleza - Ceará, mais especificamente em relação ao acesso e uso das partituras em braille. A autora constata que apenas uma (1), de quatro (4) bibliotecas das instituições pesquisadas possui acervo de partituras nesse formato. Ela destaca a importância da “audição como ponto principal para a aprendizagem da música e a internet como

fonte de acesso à informação, muito mais do que as bibliotecas e o uso das partituras em Braille”.

As principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão de curso de graduação em música de quatro egressos de cursos universitários é investigada por Keenan (2017). Os resultados apontam a necessidade de se continuar investindo em acessibilidade, tecnologia e formação complementar para toda a comunidade acadêmica, assim como a conscientização dos diversos tipos de barreiras que um ambiente não adaptado pode apresentar. O autor sinaliza que a independência, a autonomia e o empoderamento são condições demonstradas pelos alunos ao longo de suas trajetórias acadêmicas e alerta para o fato de que é preciso que os alunos com deficiência participem dos processos de tomada de decisão. Também no contexto universitário, Nicolodelli (2019) pesquisa as possibilidades e condições de trabalho para uma pessoa com deficiência visual, buscando conhecer as dificuldades e os desafios para inserção do egresso de música com deficiência no mundo do trabalho acadêmico. O autor conclui que as barreiras metodológicas e estruturais são os desafios mais presentes para o professor de música com deficiência visual que atua no Ensino Superior. Pinto (2019), com o trabalho sob o título *O Visual do invisível: A complexidade das categorias entre a música e a cegueira*, faz uma narrativa autobiográfica sobre ser músico com baixa visão.

Observa-se nesses trabalhos que a inclusão e a acessibilidade são processos ainda em construção, tanto nas universidades quanto nas escolas da Educação Básica. São muitos os desafios enfrentados pelos estudantes, desde o início da escolarização, passando pelas escolas de formação específica em música até a universidade, se estendendo à vida profissional.

2.1.5 Performance e deficiência visual

Apenas um trabalho discute esta temática que trata da performance dos músicos com deficiência visual. Trata-se da tese de doutorado de Tudissaki (2019), com o título *A Performance da pessoa com deficiência visual*, em que a autora investiga os processos educacionais, biológicos e cognitivos presentes na performance musical de músicos com deficiência visual, a fim de compreender como tais processos se desenvolvem e quais fatores externos podem afetá-los. Nessa pesquisa, a autora utiliza a pesquisa qualitativa/quantitativa, com emprego de entrevista semiestruturada e de questionário como técnicas investigativas para produção de dados. As entrevistas foram realizadas com músicos *performers* e os questionários foram aplicados para alunos de performance musical que apresentam deficiência visual, para professores de performance musical que atuam ou atuaram com alunos com deficiência visual

e para pessoas com deficiência visual desistentes de cursos de performance musical. A pesquisadora aponta que o desenvolvimento da performance musical da pessoa com deficiência visual implica a necessidade do apoio da família e professores durante a fase escolar. Ela observa que nem todos utilizam a Musicografia Braille ou partituras ampliadas, embora a maioria deles apontem estas ferramentas como necessárias para a profissionalização. A autora ainda destaca a importância do professor de performance musical, que deve ser capaz de auxiliar o aluno frente às suas necessidades técnicas e musicais. Ressalta também que a memória musical é uma das habilidades a ser trabalhada pelo músico com deficiência visual.

Concluindo esta seção, ressalto que existem pesquisas que incluem pessoas com cegueira adventícia e baixa visão, mas apenas duas têm esse público como o foco principal dos trabalhos: a pesquisa de Coutinho (2012), que investiga especificamente a aprendizagem musical de pessoas com cegueira adventícia em processo de reabilitação no Instituto Benjamin Constant e a de Mauá (2017), que tem como público alvo adultos com deficiência visual adventícia sem conhecimento musical e de braille, em um projeto social. Nenhum dos dois trabalhos acontece em instituição de ensino formal de música.

Esta revisão de literatura demonstra a importância dada à Musicografia Braille como recurso essencial para a aprendizagem musical da pessoa com deficiência visual. No entanto, o Sistema Braille não é utilizado por todas as pessoas com deficiência visual, conforme nos mostram Tudissaki (2019) e Coutinho (2012).

Bonilha (2010, p. 5) afirma que há diferenças no referencial perceptivo das pessoas com cegueira congênita e das pessoas com cegueira adventícia. Para ela, as pessoas que ficam cegas tardiamente precisam se adaptar a essa nova condição e reorganizar o modo como percebem a realidade. Se o referencial perceptivo das pessoas com cegueira adventícia é diferente, é pertinente dizer que o processo de ensino-aprendizagem também seja, principalmente para esse grupo que não faz uso fluente do Sistema Braille.

Dessa forma, a aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual que não usam com fluência o Sistema Braille e das pessoas com baixa visão, cuja leitura com materiais ampliados não seja possível ou viável, se constitui num cenário investigativo de relevância que pode complementar os demais trabalhos já existentes nesse campo.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção faço algumas considerações sobre algumas questões que emergiram nesta pesquisa relacionadas à aprendizagem musical da pessoa com deficiência visual. Destaco que todos os estudantes, com ou sem deficiência visual, apresentam diferentes formas de aprender, ressalto a importância da Musicografia Braille e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual. Não há aqui nenhuma intenção de criar uma pedagogia da deficiência, pelo contrário, enfatizo a necessidade de olhar para todos os estudantes considerando suas necessidades e singularidades. No caso da pessoa com deficiência visual algumas demandas são intensificadas, como as habilidades táteis, cinestésicas e auditivas, e precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 DIFERENTES FORMAS DE APRENDER (E DE ENSINAR)

As diferenças entre os alunos em sala de aula são um desafio constante para o professor. Elas estão presentes nos sotaques regionais, na aparência, na maneira como os estudantes interagem socialmente, na maneira como se organizam, assim como na forma de aprender. No entanto, as diferenças são realçadas, ou supervalorizadas, quando um indivíduo tem alguma deficiência. A deficiência visual, em particular, provoca muitos impactos e questionamentos nos professores. As dúvidas sobre como se relacionar, o que falar, como agir ou como conduzir uma aula onde há pessoas com deficiência visual são frequentes na educação regular e inclusiva. Essas dúvidas, apreensões e falta de conhecimento sobre o aluno podem criar um abismo entre professor e estudante.

Neste tópico destaco que todos os estudantes são diferentes, independentemente de estar ou não em uma condição de deficiência. Dessa forma, é preciso estar atento às diferentes maneiras como as pessoas processam e organizam o conhecimento. Se o professor for indiferente às diferenças, ele correrá o risco de transformar as desigualdades sociais e culturais em desigualdades nos resultados escolares, conforme nos aponta o pesquisador Perrenoud (2001, p.21). Para o autor, a escola fabrica o fracasso quando não considera as diferenças individuais. Ao propor um padrão de ajuda igual para todos, ela contribui para que as desigualdades se perpetuem. Ter um olhar diferenciado às diferenças pode propiciar o conhecimento sobre o potencial de cada estudante, considerar as necessidades de cada um e conduzir o ensino a experiências que promovam a aprendizagem de todos.

A cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos. Para Domingues (2010, p. 33), as dificuldades na elaboração de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem essa construção. Diante disso, a condição de deficiência não pode ser entendida como geradora de uma dificuldade e não é a deficiência que define o sucesso ou o fracasso na aprendizagem. O que pode gerar dificuldade são as condições de acesso das pessoas com deficiência ao currículo e a qualidade das intervenções docentes. Para Freitas (2021, p.39-40), as intervenções realizadas junto a pessoas com deficiência visual envolvem a “atenção, a observação em caráter permanente, a resiliência, a humildade de não saber, a tranquilidade e o profundo respeito no relacionamento com a diversidade de características”. É essencial, portanto, que se promova um ensino que considere as diferenças entre as pessoas. Esse princípio é válido para todos, independentemente de estarem ou não numa condição de deficiência.

Outro aspecto a considerar é o fato de que os estudantes que perdem a visão tardiamente, de uma forma geral, são pessoas jovens ou adultas. De modo geral, o adulto tem uma motivação intrínseca para a aprendizagem, ou seja, a satisfação é gerada pelo próprio aprendizado. Ele não depende tanto de fatores externos quanto uma criança. Sua motivação está mais ligada aos seus interesses e às necessidades que ele percebe na sua experiência de vida. O envolvimento do adulto com a sua aprendizagem relaciona-se a aspectos práticos da vida social e cultural, como aponta Coutinho:

Considerar os aspectos da vida social e cultural desses alunos e trazê-los para dentro da sala de aula foi uma forma de abordar os conteúdos das aulas de música em diálogo com a realidade de vida desses sujeitos. (COUTINHO, 2012, p. 55)

É preciso também estar atento para os conhecimentos informais que os adultos trazem das situações reais da vida concreta, uma vez que eles também são produtores de conhecimento, como nos aponta Piconez (2002):

Os grupos sociais que têm sido alijados da escola também são produtores de conhecimentos e respondem às demandas do contexto em que vivem, isto é, os modos de pensamento e a atividade psicológica geralmente são definidos na relação do ser humano com as situações reais que enfrentam em sua vida concreta. (PINONEZ, 2002, p. 49).

Dessa forma, os conhecimentos musicais sejam formais sejam informais, adquiridos na experiência de vida, assim como as preferências musicais dos estudantes jovens e adultos, são

fortes aliados para se promover uma aprendizagem musical mais significativa e com maior engajamento.

Ao tratar especificamente sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência visual, Freitas (2021), destaca alguns fenômenos presentes nas relações entre pessoas com e sem deficiência, como o estranhamento recíproco, a interação física e a maneira como o corpo se articula para interagir. De acordo com o autor, as interações que ocorrem por meio do tato e da audição são as que mais contribuem para a aprendizagem das pessoas com deficiência visual. A descrição oral dos conteúdos apresentados visualmente, as tecnologias digitais de informação e comunicação, o Sistema Braille, a experiência corporal e sensorial são recursos que viabilizam a aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual.

Santos (2020) discute algumas questões específicas sobre aulas de música para alunos com deficiência visual. Ele aborda a diversidade de situações que existem entre a cegueira e os “diferentes níveis de baixa visão que podem comprometer a percepção de luz ou cor, visão embaçada ou campos visuais reduzidos” (SANTOS, 2020, p.33). O autor menciona o desafio de ensinar alunos sem deficiência visual e alunos com deficiência visual em classes inclusivas, fazendo as adaptações necessárias que possam atender a todos os alunos. Sobre a escolha do instrumento musical a ser aprendido, apoiado em Baker e Green, o autor considera que há instrumentos mais ergonômicos, com referências espaciais e táteis mais simples, mas que a decisão final deve ser do próprio aluno.

A diversidade dentro da diversidade gera implicações, como discutido por Gilbert (2018), ao mencionar sobre a necessidade de que os estudantes com deficiência visual recebam o material de estudo antes dos demais, assim como sobre a importância de uma equipe multidisciplinar composta de transcritor, guia e professor especializado, que dê suporte aos estudantes.

Concluindo esta subseção, enfatizo que todas as pessoas apresentam diversas formas de aprender, independentemente de estarem ou não em uma condição de deficiência, e precisam ser estimuladas de diferentes maneiras. Essa diversidade pode se relacionar a diversos fatores como a idade, vivências anteriores, preferências, e não somente à existência ou não de algum tipo de deficiência. Nesse sentido, é pertinente que se tenha um olhar diferenciado para todas as pessoas considerando suas diferentes formas de aprender e as diversas possibilidades de acesso aos conteúdos curriculares.

3.2 A MUSICOGRAFIA BRAILLE NA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O Sistema Braille é a forma de escrita e leitura mais eficiente e de ampla utilização para as pessoas com deficiência visual. Muitos trabalhos, no Brasil (BONILHA, 2006; 2010; SOUZA, 2010; CUCCHI, 2013; OTA, 2014; TUDISSAKI, 2014; SOUZA, 2014; MALHEIROS, 2017 e SILVA, 2022) e no exterior (GIESTEIRA, 2013; TOMÉ, 2016; BAKER; GREEN, 2017) têm discutido a Musicografia Braille, sua importância, uso e especificidades. No entanto, é preciso estar atento para que não seja dada uma ênfase muito acentuada na leitura e na escrita em braille, de forma que outros aspectos do ensino-aprendizagem do público em questão fiquem esquecidos ou colocados em segundo plano. Oliveira (2013, p. 63) chama a atenção para outras particularidades da aprendizagem musical tão importantes quanto a leitura e a escrita, como o fraseado e a harmonia. A memória também é destacada pelos participantes da pesquisa de Tudissaki (2019, p.119) como um recurso essencial para o desenvolvimento musical desse público.

Dessa forma, compreendo que a Musicografia Braille é importante para as pessoas com deficiência visual tanto quanto a escrita convencional em tinta o é para as pessoas sem deficiência visual. Mas ela se constitui em apenas um recurso didático na educação musical dessas pessoas, já que não se pode reduzir a aprendizagem musical de uma pessoa apenas ao domínio da leitura e da escrita, como destacam os pesquisadores ingleses Baker e Green (2017). Eles desenvolveram projeto de pesquisa com músicos com deficiência visual com apoio do Royal National Institute of Blind People – RNIB, o Institute of Education, University of London e a Royal Academy of Music. Em suas palavras:

Uma educação musical ideal para todos os jovens, com ou sem deficiência visual, certamente incluiria tanto aprender a tocar a partir de uma partitura, música em braille ou outro formato adaptado. Muitos sugerem que qualquer aluno, com deficiência visual ou vidente, pode ser educacionalmente desfavorecido por estar familiarizado com apenas um desses dois principais meios de transmissão de música. No entanto, também acreditamos que, tendo aberto os caminhos, professores então precisam ser flexíveis interpretando as necessidades da criança (ou aprendiz adulto como com muitos de nossos participantes): os alunos devem de fato ter a oportunidade de tocar tanto de ouvido quanto através de uma partitura (braille ou diferente), mas alguns alunos simplesmente não se adequam a um ou outro desses meios. (BAKER; GREEN, 2017, tradução minha)¹¹.

¹¹ An ideal music education for all youngsters, sighted or visually impaired, would surely include both learning how to play from a score, Braille music or another adapted format. Many would suggest that any learners, sighted or visually impaired, may be educationally disadvantaged by being made familiar with only one of these two major music transmission media. However, we also believe that having opened doors, teachers then need to be flexible

Baker e Green (2017) alertam também para o fato de que alguns alunos não se adequam a qualquer um desses meios, seja apenas o tocar de ouvido seja a leitura de uma partitura. Tal compreensão me remete à singularidade de cada um, à necessidade de flexibilidade do professor ao conduzir os processos de ensino-aprendizagem musical e de buscar alternativas viáveis para cada estudante.

Os resultados da pesquisa de Baker e Green apontam dificuldades dos participantes na leitura de partituras musicais em braille. A partir de sua pesquisa, afirmam:

[..] muitos entrevistados enfatizaram que o braille é um meio difícil de aprender. A precisão às vezes é obtida através de referências cruzadas com gravações, e o uso de tecnologias comuns, como gravações de áudio, YouTube, e assim por diante, o que, naturalmente, também são componentes do tocar de ouvido. (BAKER; GREEN, 2016, p. 25, tradução minha)¹².

Cabe questionar o acesso que essas pessoas estão tendo ao aprendizado da Musicografia Braille, uma vez que são poucos professores que conhecem e dominam esse sistema de escrita e leitura. Tudissaki aponta, em sua pesquisa, que “alguns dos professores que defendem a utilização de partituras em braille pelos alunos cegos em suas aulas de performance nem sempre são conhecedores profundos da grafia”. (TUDISSAKI, 2019, p. 127, 128).

Gilbert (2018) descreve uma experiência de inclusão de um estudante cego em uma banda de uma escola secundária nos Estados Unidos. A autora relata que, embora o estudante fosse um bom leitor do braille literário, ele não apresentou a mesma desenvoltura na leitura musical em braille. O estudante relata que:

Eu posso ler braille quando são palavras regulares. Mas não funciona tão bem para a música, e foi confuso no início. Por exemplo, o tom e os ritmos são combinados em um símbolo. As marcações de oitava só precedem uma nota quando a oitava muda, de modo que geralmente não há mais de duas celas braille por tom. Mas se houver alguma articulação na nota, como um ligado ou um staccato, então há outra cela para isso também! Então, basicamente, para obter todas as informações que eu preciso apenas para tocar uma nota, pode levar várias celas braille para chegar lá! E essa é apenas uma nota! (GILBERT, 2018, p. 23, tradução minha).¹³

interpreting the needs of the child (or adult learner as with so many of our participants): learners should indeed be given the opportunity to play both by ear and through a score (Braille or otherwise), but some learners simply do not suit one or other of these means. (BAKER e GREEN, 2017, e-book do Kindle).

¹² Many interviewees emphasised that Braille is a difficult medium to learn. Accuracy is sometimes gained through cross-referencing with recordings, and the use of commonplace technologies such as audio recordings, YouTube, and so on, which of course are also components of ear playing. (BAKER e GREEN, 2017, p. 25).

¹³ I can read braille when it's regular words. But it doesn't work as well for music, and it was confusing at first. For example, pitch and rhythms are combined into one symbol. Octave markings only precede a note when the octave changes, so there are usually no more than two braille cells per pitch. But if there is any articulation on the

É pertinente que os educadores musicais se importem em ensinar a Musicografia Braille, permitindo desta forma que os estudantes com deficiência visual tenham acesso aos mesmos conhecimentos que os seus pares sem deficiência visual. Mas é importante também refletir que há outros recursos provenientes dos avanços tecnológicos que podem trazer benefícios mais rápidos e que podem ser utilizados ao mesmo tempo em que se usa a Musicografia Braille, como alerta Gilbert (2018).

Embora os primeiros pensamentos dos educadores musicais sem deficiência visual possam ser equipar os alunos com música braille, os avanços nos acessórios digitais tornam possível resolver o "dilema imediato" de "como ajudar o aluno a tocar ou cantar com sucesso com o resto da classe sem demora". Também é sugerido que a música braille por si só é insuficiente, exigindo melhorias na adaptabilidade e disponibilidade, mas pode ser útil quando combinada com outras ferramentas. (GILBERT, 2018, p. 23, tradução minha).¹⁴

Assim, concluo esta subseção reiterando a importância da Musicografia Braille na aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual, mas alertando para o fato de que, assim como para as pessoas sem deficiência visual, é preciso considerar outros aspectos no processo de formação musical desses indivíduos.

3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são fortes aliadas para a educação especial e inclusiva quando usadas como Tecnologia Assistiva, tornando possível a realização de tarefas e o acesso de pessoas com deficiência visual a informações de maneira rápida e eficiente. A Tecnologia Assistiva envolve todos os recursos e serviços que visam melhorar a qualidade de vida e a funcionalidade de pessoas com deficiências e de pessoas idosas. Elas podem ser simples e artesanais como altamente sofisticadas, como destacado abaixo:

Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e

note, like a slur or a staccato, then there is another cell for that, too! So basically, to get all the information I need just to play one note, it can take several braille cells to get there! And that's just one note! (GILBERT, 2018, p.23)

¹⁴ Although sighted music educators' first thoughts may be to equip students with braille music, advances in digital equipment make solving the "immediate dilemma" of "how to help the student successfully play or sing with the rest of the class without delay" possible.¹⁷ It is also suggested that braille music alone is insufficient, requiring improvement in adaptability and availability, but can be useful when combined with other tools. (GILBERT, 2018, p. 23).

autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldades. É considerada Tecnologia Assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade. (BRASIL, 2008).

Ela inclui, portanto, equipamentos, *softwares* e recursos adaptados como instrumentos de acessibilidade e inclusão. Trata-se de um conceito abrangente por não se limitar a apenas um aspecto da inclusão e não se restringir apenas ao âmbito da sala de aula. Não se reduz somente às pessoas com deficiência, pois pessoas idosas também são beneficiadas com recursos de Tecnologia Assistiva. É também um conceito dinâmico por estar em constante atualização e envolver muitas áreas de conhecimento. Um *software* de edição de partituras em Braille, por exemplo, envolve conhecimentos de programação, de música e de Musicografia Braille. Outros recursos de Tecnologia Assistiva podem requerer apenas um olhar diferenciado do professor a partir da necessidade específica de determinada pessoa, uma vez que uma adaptação simples possa ser suficiente. Por exemplo, uma estante que aproxime um texto e o coloque numa posição mais próxima e adequada para uma pessoa com baixa visão.

Portanto, há muitos recursos de TDICs que são utilizados como Tecnologia Assistiva por professores e estudantes com deficiência visual, principalmente quando o Sistema Braille se torna algo difícil para o estudante. Mauá (2017), em pesquisa citada na seção anterior, realizou um estudo com pessoas com deficiência visual que não usam o Sistema Braille. Ele adaptou partituras convencionais para serem lidas pelo *software DOSVOX*, como um texto literário. As pesquisas revelam que recursos como gravações de áudio e vídeo são frequentemente citadas pelos participantes como ocorre nos estudos de Tudissaki (2019), Vieira (2020) e Moraes (2020). Outro recurso essencial são os programas de transcrição de partituras para o braille conforme descrito por Tudissaki (2014), Souza (2014) e Tomé (2016). Os participantes da pesquisa de Tudissaki defendem a utilização dos *softwares* de edição de partituras em braille como uma ferramenta importante tanto para o desenvolvimento musical como para acesso às partituras de forma simples e direta.

Gilbert (2018), sobre o processo de inclusão de um estudante numa banda escolar nos Estados Unidos, afirma que “diferentes componentes de tecnologia, *software* e equipamentos (como laptops, tablets, gravadores digitais, GarageBand e iTunes) têm sido vitais para o aprendizado e o sucesso de Chase” (GILBERT, 2018, p.23), proporcionando-lhe maior autonomia na aprendizagem de música auditivamente.

Embora a independência possa ser alcançada pela leitura de braille no início do treinamento musical, a música braille pode não ser a melhor opção para todos os alunos. No caso de Chase, por exemplo, ele sentiu uma maior sensação de independência no aprendizado de música auditivamente ao usar aplicativos tecnológicos como o GarageBand. (GILBERT, 2018, p. 25, tradução minha).¹⁵

Cota (2015), no Brasil, apresenta um estudo sobre a compatibilidade do aplicativo GarageBand com o Voice Over, o sistema de acessibilidade para deficientes visuais da *Apple*. O objetivo do estudo foi averiguar se a proposta de utilização do aplicativo se mantém quando o *Voice Over* está ativado. O autor adotou como metodologia a observação e a análise de um *iPad* rodando o *GarageBand* com o *Voice Over* ativo. Os resultados mostram que o aplicativo é compatível com o sistema de acessibilidade da *Apple*, mas apresenta problemas na leitura de acordes, que, segundo o autor, é imprecisa e irregular.

Santos (2020) explora como as TIDCs podem ser utilizadas nas aulas de música para estudantes com deficiência visual. As aulas experimentais de sua pesquisa utilizaram recursos de *hardware* como o dispositivo *Makey Makey*, o microfone *Mogees* e o sensor de movimento *Leap Motion*, assim como os *softwares* *Audacity*, *Adaptive Use Musical Instruments (AUMI)*, *Soundplant* e o *Pure Data (Pd)*. Os resultados sugerem que os obstáculos de aprendizagem musical de estudantes com deficiência visual podem ser diminuídos através dos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Penteado (2017), a partir da constatação de que a Musicografia Braille e a partitura em tinta não são mutuamente acessíveis a cegos e videntes, sugere o registro de informações musicais em formato de texto como uma possibilidade de acessibilidade. O autor analisou alguns sistemas de notação textual existentes e iniciou o desenvolvimento de um novo formato textual, denominado *Sistema LE*, que permite a representação de elementos musicais básicos com o diferencial de utilizar uma sintaxe simples e intuitiva. Esse formato favorece a interação e o intercâmbio de informações entre músicos cegos e sem deficiência visual e permite que uma pessoa com poucos conhecimentos em música possa colaborar com a produção de materiais musicais acessíveis para o ensino do violão.

Souza (2014), em seu trabalho intitulado *Particularidades da Musicografia Braille para o auxílio de novas metodologias de ensino*, afirma que a tecnologia pode ampliar o acesso à Musicografia Braille,

¹⁵ While independence may be achieved by reading braille early on in musical training,³⁹ braille music might not be the best fit for all students. In Chase's case, for instance, he felt a greater sense of Independence in learning music aurally when using technological applications such as GarageBand. (GILBERT, 2018, p. 25).

[...] as tecnologias apresentam mais alternativas de registro e expansão de possibilidades de seu uso, além de viabilizar transcrições de partituras convencionais para o braille, e vice-versa. Por ser o sistema de escrita musical em braille descritivo, como vimos ao longo dessa pesquisa, se o colocarmos em um ambiente onde não se escreve em braille, a Musicografia poderia ser transformada em um estudo sobre “como descrever uma partitura” ou “musicodescrição”. (SOUZA, 2014, p. 138).

O autor sugere a possibilidade de a musicografia ser transformada em um estudo sobre como descrever uma partitura, em que cada cela¹⁶ de uma partitura em braille poderia ser narrada ao invés de escrita, de forma que um *software* leitor de partituras em braille poderia compreender o que está sendo transmitido.

CROMBIE *et al* (2002), desenvolveram na Holanda um sistema de narração de música, com regras semelhantes às usadas para notação musical em Braille. Nesse sistema é possível ouvir um pequeno pedaço de música e depois ouvir a descrição detalhadamente, o que pode beneficiar pessoas com deficiência visual que não leem o Braille, mas que necessitam ler partituras escritas.

Gadiraju, Doyle e Kane (2021) relatam um estudo nos Estados Unidos sobre como as tecnologias podem apoiar o ensino de habilidades multifacetadas para estudantes com deficiência visual e explora como desenvolver sistemas que promovam a colaboração remota e presencial entre os alunos e seus educadores, colegas e membros da família.

Desta forma, é possível vislumbrar que a tecnologia ainda possa tornar a leitura e escrita musical mais acessível às pessoas com deficiência visual, sem que isso implique no abandono do Sistema Braille. No entanto, com respeito às tecnologias, há diversas implicações no seu uso. Em primeiro lugar, destaco o acesso. O valor de uma Linha Braille¹⁷, por exemplo, pode ser muito acima do que a média dos brasileiros com deficiência visual pode pagar. Essa constatação sobre os altos custos de alguns recursos e equipamentos também é feita por Keenan Júnior (2017) e Tudissaki (2019). Destaco também que esses programas e equipamentos nem sempre são disponibilizados ao professor pelos sistemas de ensino público no Brasil.

¹⁶ O Sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de “Braille” é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial (123456). Este conjunto fundamental de 6 pontos chama-se, por isso, sinal fundamental. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela braille ou célula braille e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o Sistema a ser composto por 64 sinais. CERQUEIRA, Jonir Bechara [et al]. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006.

¹⁷ A Linha Braille, ou Display Braille, é um equipamento que permite que pessoas com deficiência visual possam ler os textos que aparecem em computadores, smartphones, tablets, além de alguns modelos disponibilizarem o acesso aos arquivos via cartão microSD, memória interna e/ou Pen Drive. Disponível em: [O que é uma Linha Braille? | Campanha Linha Braille Acessível \(ufrj.br\)](#) Acesso em: 19/12/2022.

Outra implicação está ligada ao manuseio, uma vez que é necessário aprender a usar os programas e equipamentos. Cucchi (2013) observa, em sua pesquisa sobre o *software Musibraille*, a necessidade de os participantes aprofundarem no conhecimento tanto do *software* quanto do uso do computador. Essa necessidade de aprender a usar novas tecnologias acaba abrindo mais o leque de conhecimentos necessários, tanto ao professor quanto ao estudante com deficiência visual. Conhecimentos sobre tecnologias, de uma forma geral, são necessários para alunos e professores sem deficiência visual, mas no caso de estudantes com deficiência visual e professores de alunos com deficiência visual, eles se somam aos demais recursos, gerando uma demanda grande de conhecimentos e de tempo. Por exemplo, o Sistema *DOSVOX*¹⁸ oferece a possibilidade de criação de jogos educacionais inclusivos conforme apresenta Silva (2021), no entanto a programação depende de tempo e formação específica.

Ressalto a necessidade de que os sistemas de ensino destinem recursos para a aquisição de equipamentos e programas. No caso destes, é preciso também fazer uma avaliação dos benefícios que eles trazem e buscar alternativas para melhorá-los, deixando-os mais intuitivos, pois se a manipulação for complexa demais e não garantir a autonomia do usuário, eles podem tornar-se inviáveis.

Concluindo esta terceira seção, enfatizo que os currículos e planejamentos de aula para crianças, jovens e pessoas adultas com deficiência visual precisam respeitar e contemplar as diversas formas de aprender desse público. É fundamental considerar a diversidade existente entre esses estudantes em relação às formas de ver, a presença ou não de deficiências associadas, à idade, crenças, experiências, formação e anseios. Ressalto também a importância da Musicografia Braille para a aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual, mas é preciso compreender que é necessário desenvolver outras habilidades que não somente a escrita e a leitura musical em braille. Considero também a importância que as TDICs têm na aprendizagem musical de pessoas com deficiência, mas saliento a complexidade envolvida no seu uso.

¹⁸O *DOSVOX* é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. Disponível em: [Projeto DOSVOX \(ufrj.br\)](http://Projeto_DOSVOX(ufrj.br)) Acesso em: 19/12/2022.

4 A METODOLOGIA: ETAPAS E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa tem como foco de estudo a aprendizagem musical de pessoas com cegueira adventícia ou baixa visão em uma escola de ensino formal de música. Algumas pessoas que perdem a visão tardiamente podem não ter acesso ao Sistema Braille, outras podem não desenvolver a percepção tátil necessária para a leitura, e outras, por questões pessoais podem simplesmente não querer aprender o Sistema Braille. Além disso, algumas pessoas que perdem a visão tardiamente, mesmo tendo acesso à aprendizagem desse sistema, podem não conseguir a fluência necessária para a sua leitura. Em relação às pessoas com baixa visão, a partitura musical convencional em tinta pode ser complexa e densa, dificultando a leitura simultânea de todas as informações musicais e textuais contidas nesse tipo de suporte. Além disso, a quantidade de material ampliado gerado pode tornar inviável a leitura, ou seja, uma partitura de uma página, ao ser ampliada, pode exigir um número maior de páginas e se tornar muito grande para leitura musical e sua execução

A diversidade de necessidades para aprender música entre as pessoas com deficiência visual provocou em mim o interesse na aprendizagem desse público e motivou a realização desta investigação. Nesse sentido, este estudo objetiva compreender como as pessoas com cegueira adventícia e com baixa visão entendem a sua aprendizagem musical num contexto formal de ensino de música. Os objetivos específicos visam: 1) identificar quais atividades esses estudantes consideram relevantes no seu processo de aprendizagem musical; 2) entender como eles justificam essa relevância e 3) conhecer os desafios que esses estudantes observam no seu processo de aprendizagem musical.

Dessa forma busquei ouvir esses estudantes sobre o seu processo de aprendizagem musical conforme *design* metodológico, a ser apresentado nesta seção, que estimula a reflexão dos participantes sobre a sua forma de aprender. Os participantes são alunos com cegueira adventícia ou com baixa visão, atendidos por mim, em algum momento do seu curso, na Sala de Recursos (SR) do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Em virtude da pandemia da COVID-19, o atendimento na SR foi parcialmente alterado, uma vez que, os alunos com deficiência visual participavam das atividades musicais de forma remota, principalmente, por meio de ligações telefônicas. Muito embora o CEP-EMB tenha retomado as aulas presenciais no mês de outubro de 2021, os estudantes, participantes desta pesquisa não estavam seguros para sair de suas casas e preferiram realizar as atividades da pesquisa de forma remota por meio de aplicativo de videoconferência.

4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

A pesquisa qualitativa dedica-se à compreensão dos fenômenos em um contexto natural e específico. No contexto educacional, ela considera a experiência de vida dos atores envolvidos, a prática docente e a subjetividades dos participantes. Esse tipo de pesquisa não tem propósito de ser comparativa, pois visa compreender um caso e não como esse caso se difere dos outros. Segundo a pesquisadora e educadora musical Bresler (2007), esse tipo de pesquisa é empírica, ou seja, está baseada na experiência e na observação dos fenômenos e é dirigida para um campo de produção de conhecimento, que neste caso, é o campo da educação musical especial.

Os dados da pesquisa qualitativa são gerados nos próprios locais da pesquisa. No caso desta pesquisa, a geração de dados foi desenvolvida por meio de entrevistas, aulas de música planejadas para estimular a aprendizagem musical e observações participantes. O planejamento das aulas (quatro aulas) considerou o meu conhecimento prévio sobre os participantes, suas habilidades e vivências, o conhecimento adquirido ao longo dos atendimentos especiais realizados na Sala de Recursos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Como pesquisa de abordagem qualitativa, na entrevista inicial, os participantes puderam sugerir conteúdos e assuntos que gostariam que fossem trabalhados nas aulas da pesquisa e participaram ao final de cada aula enviando comentários via aplicativo *WhatsApp*.

Outra característica da pesquisa qualitativa é ser descritiva (BOGDAN, 1994; BRESLER, 2007). Assim, os dados produzidos são descritos e interpretados conforme Análise de Dados apresentadas nesta seção 5. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, gravação das aulas, impressões dos alunos. Esses dados foram analisados considerando o seu conteúdo bruto e o seu valor científico,

[...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

De acordo com os autores, todos os dados produzidos em campo se constituem fontes importantes que, ao serem examinados, conduzirão à compreensão do fenômeno estudado. Na interpretação hermenêutica, a experiência humana está vinculada ao contexto, sendo este fundamental para a compreensão dos significados (BRESLER, 2007). Interpretar não é um ato individual, ao contrário, é sempre feito com o auxílio dos outros.

As técnicas de pesquisa utilizadas para a produção de dados foram as entrevistas, a observação e o diário de campo.

4.1.1 Entrevistas

As entrevistas podem se constituir como fonte principal da geração de dados ou podem ser utilizadas como auxiliares na análise e interpretação das informações. Em ambas as situações, ela recolhe dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos compreendem o mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em relação a sua tipologia, elas podem ir de um modelo estruturado a um modelo mais livre, variando assim os graus de estruturação. A escolha do tipo de entrevista se relaciona com o objetivo da investigação, podendo inclusive, numa mesma pesquisa, se estruturarem de formas diferentes em momentos distintos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). É o caso das entrevistas realizadas nesta pesquisa. A primeira foi do tipo semiestruturada, com perguntas temáticas. A segunda e a terceira foram entrevistas de estimulação da memória, com perguntas sobre momentos da aula e a quarta entrevista foi semiestruturada com perguntas direcionadas para cada participante.

Alguns detalhes se revelam muito importantes na hora de realizar uma entrevista. Bogdan e Biklen (1994) alertam para que entrevistadores não temam o silêncio, pois estes proporcionam a oportunidade para a organização do pensamento. Outro aspecto ressaltado pelos autores é a necessidade de ouvir cuidadosamente, “como se cada palavra pudesse revelar o modo como cada sujeito compreende o mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136-137).

Na hora de formular uma pergunta, é preciso tomar alguns cuidados. Szymanski, Almeida e Prandini (2018) enumeram alguns critérios para a formulação da pergunta desencadeadora:

[...] a. consideração dos objetivos da pesquisa; b. a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda. c. o cuidado de evitar indução de respostas; d. a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante; e. a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceptuais mais do que narrativas de experiências. Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do “porquê” é justificada. Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018, p. 30).

De acordo com as autoras, ao preparar uma entrevista, é preciso voltar aos objetivos da pesquisa de forma que as perguntas possam elucidar as questões relacionadas a esses objetivos, tendo-se o cuidado, logicamente, de não fazer perguntas que induzam a resposta. A escolha do termo a ser utilizado na pergunta define que tipo de resposta será obtida. Da mesma forma, deve-se evitar perguntas muito objetivas, que possam ser respondidas com “sim” ou “não” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois tais respostas não ajudariam a entender os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos.

A entrevista se caracteriza por uma interação entre pesquisador e participante. Há nessa interação uma dimensão afetiva que precisa ser considerada, principalmente, quando são entrevistas de pesquisa em educação, como alertam Szymanski, Almeida e Prandini (2018). Há muitas informações além do que é dito, tais como reações de euforia, empolgação, timidez, insegurança ou dúvida, que são manifestos em gestos, olhares e expressões corporais.

As entrevistas de estimulação contribuíram para que os participantes refletissem e compartilhassem o que era importante para eles e o que eles pensavam sobre alguns momentos das aulas. Segundo Bauer e Gaskell (2002), o maior interesse da pesquisa social está na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros, nesse sentido, as entrevistas foram uma fonte de dados relevante.

4.1.2 Observação

A observação é uma técnica de produção de dados utilizada na pesquisa qualitativa que permite maior proximidade entre investigador e o fenômeno pesquisado, fazendo com que o investigador compreenda o fenômeno sob a ótica dos sujeitos (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

O desafio para o pesquisador/observador consiste no fato de que o observador é influenciado por sua história pessoal, bagagem cultural (LUDKE; ANDRÉ, 2013) e por suas concepções, valores e por traços da sua personalidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Bresler (1997) não existe neutralidade na pesquisa qualitativa pois o pesquisador é parte da realidade que estuda. Portanto, de acordo com Ludke e André (2013), para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica é necessário que ela seja controlada e sistemática. As autoras falam da importância do planejamento da observação, enfatizando duas importantes tarefas: a delimitação do objeto de estudo e o treinamento do observador. O treinamento pode ocorrer em situações simuladas ou no próprio local de

pesquisa. Para as autoras, uma decisão importante refere-se ao grau de participação do pesquisador, ao tempo em que o pesquisador estará no seu campo de pesquisa e ao conteúdo das observações.

4.1.3 Diário de Campo

No diário de campo são registrados comentários e pensamentos do pesquisador durante o processo da pesquisa. Essas anotações contêm reflexões sobre a geração de dados, sobre a análise, sobre o método e sobre conflitos e dilemas éticos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As anotações devem ser feitas num momento mais próximo possível do evento observado ou refletido, para que não haja esquecimento nem dúvidas. Devem conter o dia, hora e local do evento. É aconselhável mudar de parágrafo a cada nova situação (LUDKE; ANDRÉ, 2013). As anotações do diário de campo desta pesquisa foram realizadas, a princípio, em um pequeno caderno cujas anotações foram, posteriormente, transcritas para um formato digital para facilitar a leitura. O registro do diário de campo iniciou ainda no momento da elaboração do problema e seguiu até o momento da análise e interpretação dos dados. As anotações e reflexões do diário de campo se mesclam com o texto final desta dissertação.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ATENDIMENTO REMOTO DA SALA DE RECURSOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA - CEP-EMB

Como dito anteriormente, esta pesquisa se desenvolveu no ambiente de isolamento social por meio de interação remota de acordo com a minha função no atendimento da Sala de Recursos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Este tem por finalidade ofertar Educação Profissional por meio de Cursos Técnicos de Nível Médio, de Especialização Técnica de nível médio e Cursos Básicos de Qualificação Profissional. Também faz parte de suas ações educativas os projetos permanentes de música como o Madrigal de Brasília e a Musicalização Infantojuvenil. De acordo com o seu Regimento Interno, no Art. 4º:

O CEP-EMB tem como missão promover a educação musical, a formação para o trabalho e a vida em sociedade com seus desafios modernos, em um ambiente favorável ao diálogo, à participação, ao pluralismo de ideias e de princípios pedagógicos, de modo a desenvolver o conhecimento musical, as atividades artísticas e criativas pela organização de esforços coletivos em benefício dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2017, p.4)

A Sala de Recursos (SR) compõe, juntamente com a Orientação Escolar, a equipe de apoio pedagógico e atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A SR integra as políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência e foi implementada pelo Ministério da Educação em atendimento ao disposto no artigo 5º da Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009).

O público-alvo do AEE inclui todas as pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação. A resolução nº 4/2009 deixa claro que os estudantes alvo do AEE participam de todo o itinerário formativo de seus respectivos cursos, não sendo a Sala de Recursos substitutiva às classes regulares, mas complementar.

O ingresso no CEP-EMB é realizado semestralmente por meio de processo seletivo, composto de provas ou sorteios, de acordo com os critérios estabelecidos em edital semestral específico. Este apresenta como requisito que a pessoa com deficiência visual tenha o conhecimento da leitura e escrita do Sistema Braille; no entanto essa exigência não interfere no ingresso dos estudantes, uma vez que, entre eles, há uma grande diversidade de domínio do Sistema Braille, sobretudo entre as pessoas com cegueira adventícia.

Cada curso do CEP-EMB possui um itinerário formativo, curricular, e os estudantes com deficiência cursam todas as disciplinas de seu respectivo curso, da mesma forma que os demais estudantes. Considerando, os cursos básicos frequentados pelos participantes desta pesquisa, cada um apresenta disciplinas comuns e específicas. No curso básico de flauta transversal, do Núcleo de Música Erudita, os estudantes frequentam aulas de Linguagem Musical (6 semestres), Canto Coral (2 semestres), Instrumento Específico (6 semestres), Banda (2 semestres) e Prática de Conjunto (4 semestres). No curso básico de Cavaquinho, os estudantes cursam Teoria Aplicada e Solfejo (4 semestres), Oficina Rítmica (2 semestres), Instrumento Específico (6 semestres) e Prática de Conjunto (4 semestres). Já no curso de Bateria, além das disciplinas citadas para o curso de Cavaquinho, os estudantes cursam duas outras disciplinas: Rudimentos e Prática de leitura aplicada ao Instrumento. Da mesma forma,

no curso de Percussão Popular, além dessas disciplinas comuns ao curso de cavaquinho, os estudantes cursam Piano Popular Suplementar. O domínio do conhecimento teórico e prático da linguagem musical é uma exigência em todos os cursos citados. Quando matriculados nos cursos básicos outros do CEP-EMB, os estudantes com deficiência têm direito e recebem Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos que inclui aulas específicas de música, direcionada às suas demandas, produção e adaptação de materiais didáticos.

A educação inclusiva no CEP-EMB tem sua origem a partir da atuação da professora Dolores Tomé como professora de Musicografia Braille no período de 1985 até 2010 (TOMÉ, 2016, p. 31). De acordo com a Proposta Pedagógica do CEP-EMB, nessa época, o Núcleo de Musicografia Braille tinha como objetivo prestar atendimento especializado aos estudantes cegos e com baixa visão, além de confeccionar material didático para esses estudantes. Somente em 2007, o atendimento da SR é estendido aos demais estudantes com outras necessidades especiais específicas (DISTRITO FEDERAL, 2020).

A Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF apresenta as atribuições dos profissionais que atuam em Salas de Recursos. Abaixo estão as atribuições comuns a todos os tipos de Salas de Recursos da SEE-DF:

- atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/ superdotação ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar à comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante;
- preparar material específico para o uso dos estudantes na sala comum e na sala de recursos;
- orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelos estudantes nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e de materiais específicos, bem como de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e com professores, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva;
- responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial;

- realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros;
- fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de levá-los a ter condições de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo;
- promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula;
- realizar adequações de material didático pedagógico para atender as necessidades dos estudantes;
- reconhecer os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades do estudante;
- ofertar suporte pedagógico aos estudantes, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum e turmas de integração inversa. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 78 e 79).

Abaixo estão as atribuições para os professores que trabalham em Sala de Recursos específica para atendimento ao estudante com deficiência visual:

- promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- realizar a transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille, e produzir gravação sonora de textos;
- realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de estudantes cegos;
- promover a utilização de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas);
- adaptar material em caracteres ampliados para uso de estudantes com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos;
- desenvolver técnicas e vivências de orientação e de mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e para independência;
- desenvolver a competência do estudante para o uso do soroban;
- promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e de comunicação;
- atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar à comunidade escolar quanto à legislação e às normas educacionais vigentes asseguradoras da inclusão educacional;

- participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e de tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante;
- preparar material específico para o uso dos estudantes na sala de recursos;
- orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possam ser utilizados pelos estudantes nas classes comuns;
- indicar e orientar professores e gestores para o uso de equipamentos e de materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva;
- responsabilizar-se, juntamente com os docentes, pelas adequações curriculares, necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 84 e 85).

As atribuições acima demonstram a importância da atuação do professor de Sala de Recursos para a inclusão dos estudantes com deficiência. As atribuições acima referem-se às escolas da rede pública de uma forma geral. O Regimento Interno do CEP-EMB, na SEÇÃO II, artigos 78 a 82, replica o mesmo texto ao falar sobre o Núcleo de Educação Inclusiva e sobre a Sala de Recursos. Não há uma atenção às especificidades do ensino de música e à necessidade de produção de transcrição de partituras, apostilas, avaliações e demais materiais para o Sistema Braille.

Considero a experiência na Sala de Recursos do CEP-EMB como contribuição importante para se pensar o AEE para pessoas com deficiência visual numa escola formal de música e avalio que é fundamental entender que os próprios estudantes trazem consigo informações sobre si mesmos e ideias de valor pedagógico que auxiliam o planejamento das atividades da SR e a aprendizagem musical de cada um. Portanto, a SR é um contexto educacional em que o professor tem a liberdade de planejar aulas e atividades de acordo com as demandas e necessidades dos alunos com deficiência.

4.3 OS PARTICIPANTES - SELEÇÃO E APRESENTAÇÃO

Nesta pesquisa, participaram quatro (4) estudantes com deficiência visual, três (3) com cegueira adventícia e um (1) com baixa visão, atendidos na Sala de Recursos do CEP-EMB no período do isolamento social como já foi informado. Os critérios de seleção para a participação na pesquisa foram: ser aluno ou ex-aluno com cegueira adventícia ou baixa visão atendidos por mim na Sala de Recursos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP- EMB) em algum momento da sua formação; fazer pouco uso do Sistema Braille, no caso

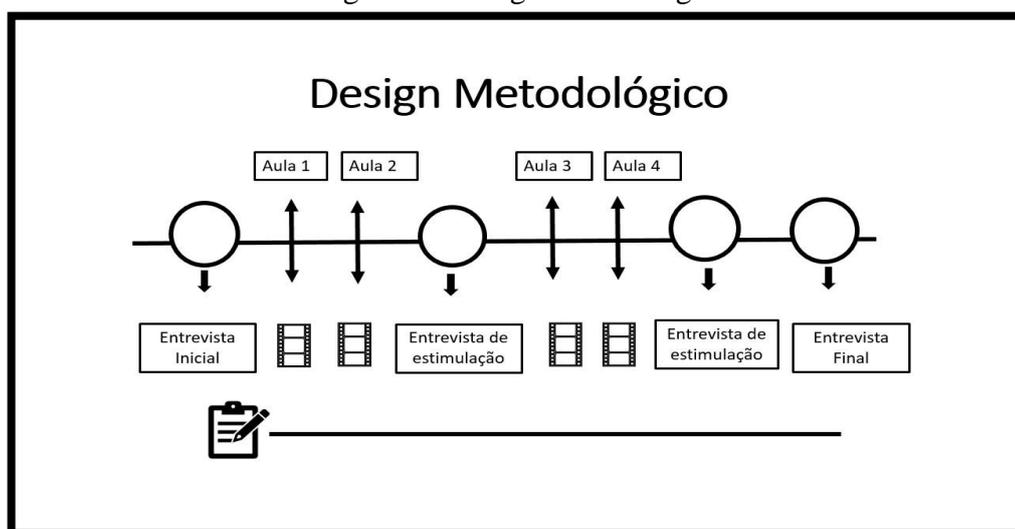
da pessoa cega, ou fazer pouco uso do texto ampliado para a leitura musical, no caso da pessoa com baixa visão; consentir participar da pesquisa. A aprendizagem musical dos quatro (4) participantes envolve materiais didáticos e procedimentos pedagógicos específicos que, embora, possam ser aplicados para pessoas com ou sem deficiência visual, constituem a principal forma de interação pedagógica para efetivação da aprendizagem. No momento da realização das aulas da pesquisa uma (1) participante já havia concluído seu curso básico, outro estava com a matrícula trancada e dois estavam cursando o último semestre do curso básico. Essa situação não interferiu no *design* metodológico da pesquisa, uma vez que, ele foi gerado para estimular a reflexão dos estudantes com deficiência visual sobre a sua aprendizagem. A seguir faço uma pequena apresentação dos quatro estudantes.

Clodomir, 65 anos, toca flauta transversal, é aposentado e ficou cego aos 33 anos após acidente automobilístico. O segundo estudante, Thiago Vieira, tem 34 anos, toca bateria, tem baixa visão e recebeu o diagnóstico definitivo de retinose pigmentar aos 15 anos. Possui o ensino médio completo e exerce atividade profissional como assistente de biblioteca em uma universidade. Mara tem 51 anos, é licenciada em Educação Física, professora aposentada e toca violão e percussão. Nasceu com retinose pigmentar, tendo recebido o diagnóstico definitivo entre 9 e 10 anos. O processo da perda visual foi gradual e, hoje, Mara tem percepção de luz e de alguns vultos. Thiago Fernando, 41 anos, toca cavaquinho e perdeu a visão aos 22 anos em virtude de retinopatia diabética. Ele exerce atividade profissional de Técnico Administrativo em uma escola pública.

4.4 DESIGN METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, o *design* metodológico consta de um ciclo por participante formado por uma entrevista inicial, duas aulas de música, uma entrevista de estimulação, duas aulas de música, uma entrevista de estimulação e uma entrevista final, conforme figura 5. As aulas de música foram planejadas de acordo com a demanda dos estudantes

Figura 5 - Design Metodológico



Fonte: dados da autora

O design metodológico inicia com uma entrevista inicial visando conhecer a formação e situação de cegueira adventícia ou baixa visão dos participantes. Logo após, foram realizadas as duas primeiras aulas de música (APÊNDICE B), planejadas segundo demanda dos estudantes, seguida por uma entrevista de estimulação de memória para refletir sobre o processo de aprendizagem musical após as aulas de música ministradas. Nessa entrevista foram realizados questionamentos sobre as duas primeiras aulas de música e sobre o processo de aprendizagem. Após a primeira entrevista de estimulação seguiram as aulas de música 03 e 04 e a segunda entrevista de estimulação de memória. O *design* metodológico se encerra com uma entrevista final para esclarecimentos e dúvidas, realizada individualmente com cada participante. Todas as entrevistas e aulas foram realizadas de forma remota, por videoconferência pela plataforma *Google Meet*. Elas foram gravadas e as entrevistas foram transcritas literalmente. As anotações do processo de pesquisa foram feitas por meio do diário de campo.

4.5 PROCEDIMENTOS DAS ETAPAS DO DESIGN METODOLÓGICO

Em virtude da pandemia da COVID-19 e do isolamento social as entrevistas se deram de forma remota, por meio de vídeo conferência pelo *Google Meet*. Todas foram gravadas, transcritas literalmente, organizadas e analisadas. Quando da realização das aulas de música, embora o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) já estivesse realizando aulas presenciais e híbridas, os participantes da pesquisa não se sentiam seguros para sair de casa e solicitaram a realização das aulas de forma remota. Tal fato impôs

limites ao planejamento, uma vez que, de forma remota, o uso de alguns procedimentos utilizados, sistematicamente, na Sala de Recursos e que envolviam um contato mais próximo, não seriam viáveis. No entanto, esses limites não se constituíram propriamente em barreiras, mas desafios para buscar e pensar outras possibilidades pedagógicas.

Antes de iniciar a pesquisa, foi realizado um estudo piloto com dois (2) estudantes, em que desenvolvi os procedimentos do *design* metodológico, o que me oportunizou fazer uma reflexão sobre o planejamento das aulas de música, sobre a melhor forma de comunicação com os participantes e sobre a interação com os estudantes durante a aula. O estudo piloto me permitiu avaliar o que seria necessário melhorar para a fase seguinte e adequar os procedimentos de pesquisa no que se refere à atuação do pesquisador.

Na execução definitiva do *design* metodológico, realizei, primeiramente, a entrevista inicial, do tipo semiestruturada com um roteiro de perguntas temáticas que estimulavam a narrativa do estudante. Para Laville e Dione (1999, p. 189) a “flexibilidade desse tipo de entrevista possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”. Comecei a entrevista apresentando a pesquisa e seus objetivos. Procurei manter um ambiente descontraído e amigável, deixando-os à vontade para também fazer perguntas e tirar dúvidas. Solicitei aos participantes permissão para gravar a entrevista e esclareci que o acesso à gravação seria disponibilizado posteriormente. Na entrevista inicial, os participantes narraram sobre a perda visual, o encontro com a música, a chegada ao CEP-EMB e o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos.

Nas duas entrevistas de estimulação, realizadas após a segunda e a quarta aula de música (APÊNDICE B), os participantes tiveram a oportunidade de ouvir trechos das aulas de música e tecer comentários sobre momentos previamente selecionados pela pesquisadora ou destacados pelos próprios participantes. A entrevista final foi realizada para se obter esclarecimentos e tirar dúvidas sobre todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Esta entrevista também semiestruturada foi um pouco mais direcionada que as entrevistas anteriores e constou com um roteiro de 4 a 5 perguntas sobre pontos específicos do processo de aprendizagem de cada participante.

O registro das impressões e reflexões durante o processo da pesquisa se deu por meio do diário de campo, cujas anotações envolveram tanto a construção da problematização até o momento da análise dos dados como já mencionado. No diário de campo, registrei ideias, dúvidas, reflexões, angústias e significados construídos ao longo da produção de dados, assim como falas importantes, sobretudo aquelas que geravam alguma demanda de estudo. Os

participantes também foram estimulados a registrar, por meio de mensagem de texto ou áudio, pelo aplicativo *WhatsApp*, suas impressões e comentários a respeito das aulas de música (APÊNDICE B). Esses registros também foram transcritos e constam no Caderno de Dados. O aplicativo *WhatsApp* também foi usado como forma de contato entre os participantes e por meio dele foram socializadas as tarefas de casa.

Os objetivos das aulas de música (APÊNDICE B) incluíram ouvir músicas; identificar figuras de valor utilizadas na construção do ritmo e da melodia; entoar trechos melódicos com os nomes das notas; construir descrições orais dos trechos entoados; tocar uma levada de percussão com colheres; procurar semelhanças e diferenças entre motivos musicais (melódicos, rítmicos e harmônicos) e entre trechos musicais; e completar pequenas frases, criando outras finalizações para as melodias.

As aulas de música foram planejadas com base na escuta e na análise da música *Assum Preto*¹⁹, de autoria de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, gravada por Gilberto Gil (APÊNDICE B). A escolha dessa música está relacionada à forte identificação dos participantes com a música popular brasileira e ao fato de alguns terem solicitado, na entrevista inicial, que planejamento das aulas focasse em tonalidades menores. Nessas aulas foram desenvolvidas atividades musicais que buscaram a compreensão das relações sonoras visando a construção da autonomia musical dos participantes (APÊNDICE B). Os participantes foram desafiados a reconhecer os movimentos sonoros, identificando também a instrumentação, a estrutura formal, as frases, assim como as figuras rítmico-musicais (semínimas, colcheias, mínimas) que foram utilizadas em pequenos motivos rítmicos e suas alturas (nomes das notas). Realizei também atividades que envolveram o tocar, por meio de uma percussão com colheres, e o criar, por meio de atividades de improvisação melódica. As aulas de música foram planejadas de maneira a estimular o pensamento intuitivo e a provocar os participantes a encontrarem semelhanças e regularidades na música estímulo inicial da aprendizagem. Parto da concepção de que o aluno deve ser ativo no processo de aprendizagem e não meramente receptor de informações. Para tanto, busquei trazer questionamentos para que eles encontrassem a resposta por si só. Procurei estimular os participantes a refletirem sobre suas descobertas à medida que iam buscando compreender o que ouviam. Cada participante teve uma forma diferente de interação com as atividades desenvolvidas nas aulas. O período de aplicação das aulas de música foi entre os dias 30/10/2021 e 06/12/2021. Os planos de aula encontram-se no Apêndice B.

¹⁹ É possível clicar nesta palavra sublinhada para acessar o áudio da música no youtube.

Segue abaixo quadro explicativo com dados das entrevistas e aulas, a data da realização, a descrição da atividade, o nome dos participantes e a duração.

Quadro 1 - Cronograma de Entrevistas e Aulas

Data	Atividade – tipo de geração de dados	Participantes	Duração
21/06/2021	Entrevista Inicial	Clodomir	1 hora 6 min 36 segundos
22/06/2021	Entrevista Inicial	Thiago Fernando	21 minutos e 54 segundos
24/06/2021	Entrevista Inicial	Mara	1 hora 2 minutos e 24 segundos
24/06/2021	Entrevista Inicial	Thiago Vieira	43 minutos e 56 segundos
30/10/2021	Aula 1	Clodomir e Mara	54 minutos e 04 segundos
01/11/2021	Aula 1	Thiago Fernando e Thiago Vieira	55 minutos 39 segundos
06/11/2021	Aula 2	Clodomir e Mara	1 hora 09 minutos
08/11/2021	Aula 2	Thiago Fernando e Thiago Vieira	53 minutos e 32 segundos
13/11/2021	Entrevista de estimulação 1	Mara	1 hora 3 min 17 segundos
18/11/2021	Entrevista de estimulação 1	Thiago Vieira	53 minutos 55 segundos
19/11/2021	Entrevista de estimulação 1	Thiago Fernando	28 minutos 46 segundos
20/11/2021	Entrevista de estimulação 1	Clodomir	1 hora e 20 min 16 segundos
29/11/2021	Aula 3	Thiago Fernando, Clodomir e Mara	1 hora 12 minutos e 37 segundos
04/12/2021	Aula 4	Clodomir e Mara	1 hora 36 minutos e 02 segundos
06/12/2021	Aula 4	Thiago Vieira e Thiago Fernando	59 minutos e 23 segundos
07/01/2021	Entrevista de estimulação 2	Thiago Vieira	30 minutos 42 segundos
20/01/2021	Entrevista de estimulação 2	Clodomir	48 minutos 19 segundos
22/01/2021	Entrevista de estimulação 2	Mara	42 minutos e 12 segundos
22/01/2021	Entrevista de estimulação 2	Thiago Fernando	27 minutos 45 segundos
24/09/2022	Entrevista Final	Clodomir	31 minutos e 41 segundos

29/09/2022	Entrevista Final	Thiago Fernando	9 minutos e 34 segundos
04/10/2022	Entrevista Final	Thiago Vieira	11 minutos e 32 segundos
05/10/2022	Entrevista Final	Mara	11 minutos e 54 segundos

Fonte: dados da autora.

O quadro 1 apresenta os procedimentos de geração de dados da pesquisa em 4 colunas: Data; Atividade; Participantes e Duração. No dia 21/06/2021 foi realizada a entrevista inicial, com Clodomir com a duração de 1 hora 6 min e 36 segundos. No dia seguinte, 22/06/2021, a entrevista inicial foi realizada com Thiago Fernando, tendo a duração de 21 minutos e 54 segundos. Na data de 24/06/2021, a entrevista inicial de Mara foi realizada durante 1 hora 2 minutos e 24 segundos. Também no dia 24/06/2021 ocorreu a entrevista inicial com Thiago Vieira durante 43 minutos e 56 segundos. A partir do dia 30/10/2021, iniciaram as aulas. Nesse dia ocorreu a aula 1 com Clodomir e Mara com 54 minutos e 04 segundos de duração. No dia 01/11/2021 foi a aula 1 de Thiago Fernando e de Thiago Vieira com 55 minutos e 39 segundos. No dia 06/11/2021 a aula 2 de Clodomir e Mara foi realizada com a duração de 1 hora e 09 minutos. Dois dias depois, no dia 08/11/2021, a aula 2 de Thiago Fernando e de Thiago Vieira, com 53 minutos e 32 segundos foi realizada. No dia 13/11/2021 ocorreu a primeira entrevista de estimulação com Mara durante 1 hora 3 min e 17 segundos. No dia 18/11/2021 realizei a entrevista de estimulação 1 com Thiago Vieira que durou 53 minutos e 55 segundos. Dia 19/11/2021 foi a vez da entrevista de estimulação 1 de Thiago Fernando durante 28 minutos e 46 segundos e no dia 20/11/2021, a entrevista de estimulação 1 de Clodomir com 1 hora e 20 min e 16 segundos. A partir do dia 29/11/2021, iniciaram as aulas 3 e 4. Nesse mesmo dia, ocorreu a aula 3 com Thiago Fernando, Clodomir e Mara com 1 hora 12 minutos e 37 segundos. Por motivos pessoais o participante Thiago Vieira não pôde participar da aula 3, por isso essa aula foi realizada com os três estudantes conjuntamente, de forma que nenhuma aula foi realizada de modo individual. No dia 04/12/2021 foi realizada a aula 4 de Clodomir e Mara com 1 hora 36 minutos e 02 segundos. Dia 06/12/2021 ocorreu a Aula 4 de Thiago Vieira e Thiago Fernando durante 59 minutos e 23 segundos. No dia 07/01/2021 realizei a entrevista de estimulação 2 com Thiago Vieira por 30 minutos e 42 segundos. Dia 20/01/2021, a entrevista de estimulação 2 foi realizada com Clodomir e durou 48 minutos 19 segundos. No dia 22/01/2021 foi a vez da entrevista de estimulação 2 de Mara com a duração de 42 minutos e 12 segundos. No dia 22/01/2021 finalizei a entrevista de estimulação 2 com Thiago Fernando

durante 27 minutos 45 segundos. As entrevistas finais foram realizadas no dia 24/09/2022 com Clodomir, tendo a duração de 31 minutos e 41 segundos, no dia 29/09/2022 com Thiago Fernando, com a duração de 9 minutos e 34 segundos, no dia 04/10/2022 com Thiago Vieira, com a duração de 11 minutos e 32 segundos, e por fim no dia 05/10/2022 com a estudante Mara, com duração de 11 minutos e 54 segundos.

As categorias prévias que constituíram a delimitação do estudo foram originadas do roteiro da entrevista inicial e constituíram em: dados pessoais, formação (em braille, formação não musical, formação musical) e o processo de aprendizagem musical. As entrevistas foram transcritas literalmente como já informado e organizadas em um arquivo específico. A leitura das entrevistas, do diário de campo e a apreciação dos vídeos das aulas proporcionaram uma reflexão mais apurada dos eventos, dos sentidos das respostas e do processo aprendizagem musical dos participantes.

O programa *MAXQDA* foi usado para a organização, categorização e redução dos dados. Foi feito *upload* dos arquivos com os dados brutos para o programa, em que as unidades de significado foram agrupadas segundo o que tinham em comum. A partir da leitura dos dados emergiram outras categorias. À medida que fazia a ligação de unidades textuais a essas categorias, fui inserindo comentários. Depois disso o programa gerou relatórios com os segmentos codificados que utilizei para análise interpretativa dos dados. Nesse momento, havia muitas categorias, mas com o processo de análise as categorias foram reduzidas a cinco (5), que são as unidades apresentadas na seção cinco (5). Parti então para a redação interpretativa dos resultados, mantendo sempre um diálogo com a literatura. Rever os vídeos das aulas e das entrevistas me permitiu fazer uma reflexão sobre a minha prática como professora e como pesquisadora e ainda me permitiu um envolvimento com o conteúdo das respostas.

Na citação de trechos das entrevistas da análise de dados uso os colchetes [...] para indicar supressão e [] para acréscimo ou incorreção. Ao final de cada citação aparecerá entre parênteses “ENT” para abreviar a palavra “entrevista”, o nome do entrevistado e a página em que se encontra o excerto no Caderno de Dados.

4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os participantes concordaram em participar da pesquisa e o fizeram de forma solícita. Expliquei que eles poderiam, a qualquer tempo, deixar de participar da pesquisa, se assim o desejassem. Em relação à identidade, todos preferiram que seus verdadeiros nomes fossem utilizados, pois consideraram que as descrições os identificariam. Desse modo, julgo que eles

consideraram suas experiências e vivências como tão singulares a ponto de serem reconhecidos pelos leitores, mesmo usando nomes fictícios. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Expliquei também que eles teriam acesso às gravações das aulas e das entrevistas, às transcrições e à análise das entrevistas por meio de arquivo no *Google Drive*. No início das entrevistas expliquei o objetivo do encontro, garanti aos participantes a confidencialidade das informações e solicitei permissão para gravar. No início de cada aula fiz um agradecimento pela disponibilidade de cada um em participar da pesquisa e solicitei permissão para gravar.

As aulas e entrevistas foram, portanto, compartilhadas com os participantes, pelo compartilhamento do *Google Drive*. Ao final da pesquisa, o texto final da análise dos dados e a conclusão desta dissertação foram submetidos à apreciação dos participantes, que puderam fazer correções e sugestões. Fiz ainda um encontro via *Google Meet*, do qual participaram Clodomir e Thiago Fernando. Eles fizeram sugestões e correções de informações pessoais. Os participantes Thiago Vieira e Mara não puderam participar, mas a participante Mara enviou por *WhatsApp* as suas observações e sugestões que foram inseridas no Caderno de Dados. Alguns trechos das aulas podem ser acessados clicando nas palavras com *hiperlink* no corpo deste texto.

Na próxima seção são apresentados os resultados da pesquisa.

5 A APRENDIZAGEM MUSICAL DE CLODOMIR, THIAGO VIEIRA, MARA E THIAGO FERNANDO

Nesta seção apresento os participantes da pesquisa de forma mais detalhada e os fatores que os influenciaram à sua prática musical. Discorro sobre como a música contribuiu para a superação do luto, os desafios e possibilidades do ensino remoto e como os participantes compreendem o próprio processo de aprendizagem musical num contexto de ensino formal de música. Por fim, considero questões relacionadas à acessibilidade atitudinal.

5.1 QUEM SÃO CLODOMIR, MARA, THIAGO FERNANDO E THIAGO VIEIRA

Clodomir tem 65 anos, é aposentado e seu instrumento musical é a flauta transversal. Ele ficou cego aos 33 anos após acidente automobilístico. O estudante relata que sempre gostou de dançar e tocar instrumentos de percussão e que antes de ficar cego foi mestre de capoeira, tocava pandeiro, atabaque, berimbau, agogô e cantava (ENT. CLODOMIR p. 4). Contudo, o estudo formal de música só ocorreu depois de ficar cego, quando começou a tocar flauta transversal. No CEP-EMB ele se matriculou no curso básico de Flauta Transversal, Núcleo de música Erudita.

Clodomir revela que a consciência sobre a sua condição de cego ocorreu de forma traumática, quando recebeu de presente de aniversário uma bengala e uma reglete²⁰ para escrever em braille. A partir daquele momento ele percebeu a realidade de uma situação que não tinha reversão.

[...] eu recebi um presente, estava na sacola. Quando eu abri eu me deparei com uma bengala e uma reglete. Isso foi uma bomba. [Risos]. Um presente que me deixou muito triste. Porque já era a percepção de uma situação praticamente permanente. Então eu, foi doído mesmo, não fui às lágrimas, mas fiquei muito triste. Mas era a realidade. (ENT. CLODOMIR, p.2).

Após vivenciar luto de dois anos, pós perda visual, Clodomir procurou uma instituição para aprender o Sistema Braille. Essa experiência também foi traumática para ele, pois envolveu fatores motivacionais e fisiológicos, uma vez que o estudante, ainda jovem, frequentava aulas com pessoas idosas, pessoas com deficiências associadas e pessoas bem mais jovens que ele, todos na mesma turma. Clodomir também sentia dificuldade com o braille por ser canhoto, pois, segundo ele, o modelo de leitura do braille privilegia o destro. Hoje ele usa o braille apenas

20 Reglete é um dispositivo metálico ou plástico, constituído de uma placa frisada ou com cavidades circulares rasas e de uma régua ou placa com retângulos vazados para a produção manual de sinais braille. (CERQUEIRA, 2006, p.85).

para identificar medicamentos. Durante esse período, Clodomir graduou-se em Fisioterapia e pós graduou-se em Traumatologia Ortopédica sem fazer uso do Sistema Braille, utilizando para estudos um computador com leitor de tela, registro de aulas em editores de texto, gravações e avaliações orais. Mesmo aprendendo a Musicografia Braille, Clodomir não conseguiu a fluência necessária para a leitura musical. Ele relata o quanto isso foi frustrante, porque embora ele quisesse ter o domínio do Sistema Braille, encontrou dificuldades fisiológicas e neurológicas para esse aprendizado, conforme destaca abaixo:

E aí vai trazendo trauma, poxa “essa droga” desse braille, mas não é “droga”, é como isso vai sendo introjetado assim pra você de uma forma abusiva, não é? Sabe, não pode ser assim. [...] aí você depende de sensações, de tato, de percepções, você quer, mas não consegue ter aquele tato, aquela percepção, sua mão cansa, dá dor no punho, dá dor nos dedos, dá dor de cabeça. Porque apesar de ser uma coisa física, é neurológica, o cérebro é que lê através dos dedos, então tem que ter uma ligação muito boa com isso, neuronal, hormonal, fisiológica, com os neurotransmissores, pra você saber, não é assim botou os dedos sentiu, não é. Bateu, queimou? Não, não é. Então tem uma interpretação cerebral. (ENT. CLODOMIR, p.9).

O estudante deixa claro que, apesar de admirar a Musicografia Braille, há uma atividade cerebral e cognitiva que são demandadas. Esse dado colabora com a pesquisa de Baker e Green (2017), em que os participantes afirmam que a Musicografia Braille é um recurso de escrita e leitura musical difícil de aprender. Para Clodomir a perda tardia da visão gerou uma expectativa com relação ao tempo e à necessidade da música na sua vida. Ele expõe essa necessidade destacando a vontade pessoal de aprender música, em que ele diferencia a aprendizagem musical profissional da aprendizagem musical pessoal como forma de realização.

[...] e quando você tem uma perda tardia da visão, você já não tem tanto tempo, e você precisa daquilo, é bom pra você, pra ser músico não precisa ser um músico profissional, músico é aquele que toca a alma, toca a vida através da música, leva alegria, traz alegria, então é uma cultura, é muito bonita a música, é gostosa, tem que ser profissional? (ENT. CLODOMIR, p. 6).

Na busca por essa beleza que a prática musical poderia lhe proporcionar é que Clodomir buscou o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) para aprender música, tendo concluído o curso básico de flauta transversal. Ele passou a ser atendido por mim na Sala de Recursos no ano 2016. Ao preparar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do estudante, a primeira decisão foi abolir avaliações e partituras em braille. Ele relata a dificuldade que tinha para fazer as provas nesse formato (ENT. CLODOMIR, p. 8). Em suas aulas, procurei utilizar outras estratégias, tais como áudios, uso

do corpo (mãos, voz, movimentos corporais), materiais concretos (escada de sons, quadro de valores em madeira e com textura), acompanhado de descrição dos movimentos e objetos.

O segundo estudante, Thiago Vieira, tem 34 anos e seu instrumento é a bateria. No CEP-EMB frequentou o curso básico de Bateria. Ele recebeu o diagnóstico definitivo de retinose pigmentar aos 15 anos e possui baixa visão. Coursou até o Ensino Médio e exerce atividade profissional como assistente de biblioteca em uma universidade. O estudante relata que gosta de música desde a infância e que recebeu influência de pessoas da família para começar a estudar.

Ele informa que chegou no CEP-EMB ainda na adolescência, mas não deu continuidade aos estudos em virtude da falta de materiais didáticos ampliados. De acordo com o estudante, por receber os materiais sempre com atraso, acabava ficando com uma grande defasagem de aprendizagem em relação aos colegas. Thiago Vieira observa também que, naquela época, os professores não estavam preparados para lidar com pessoas com deficiência visual (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 86). Ao retornar à escola em 2016 para o curso básico de Bateria ele passou a ser atendido por mim na Sala de Recursos. O estudante esclarece que nesse retorno, estava amadurecido e determinado a prosseguir nos estudos.

Essa segunda chegada foi totalmente diferente. Eu posso atribuir isso a dois motivos, um porquê dessa segunda vez que eu entrei, eu tinha já uma maturidade bem maior, e eu entrei e estava disposto a enfrentar qualquer coisa pra terminar o curso. [...] estava com uma determinação incrível de terminar o curso, mesmo que eu tivesse que criar algum mecanismo de me adaptar ao curso. (ENT. THIAGO VIEIRA, p.88).

Ao chegar à Sala de Recursos, Thiago Vieira compartilhou comigo o desejo de aprender a solfejar, pois de acordo com ele há um estigma de que baterista não possui essa habilidade. Dessa forma, fiz a ampliação dos materiais didáticos utilizados por seu professor na disciplina Teoria Aplicada e Solfejo. Embora ele não tenha perda total da visão, com o tempo fui percebendo a necessidade de usar recursos não visuais, pois a leitura ampliada gerava um certo cansaço. Com isso, passei a adotar estratégias que permitiram maior acessibilidade aos conteúdos: solfejo manual, descrição de partituras musicais e aplicação de provas orais com transcrição. No seu processo de aprendizagem musical, o uso de materiais concretos como a “escada de sons” foi importante recurso para auxiliar a compreensão de conteúdos da teoria musical. A realização de atividades mediadas por um instrumento musical, o teclado na maioria das vezes, permitiu maior interação entre os aspectos teóricos e sonoros.

Mara tem 51 anos, é licenciada em Educação Física, professora aposentada e toca violão e percussão. Nasceu com retinose pigmentar, tendo recebido o diagnóstico definitivo entre 9 e

10 anos. O processo da perda visual foi gradual e hoje Mara tem percepção de luz e de alguns vultos. Ela relata que a música chamou sua atenção bem cedo, tendo recebido influências da família e da cultura popular da cidade onde passou parte da sua infância, no interior de Minas Gerais. O primeiro instrumento musical pelo qual Mara se sentiu atraída foi o violão, tendo sido incentivada por sua professora particular a procurar o CEP-EMB. Nesta instituição Mara já realizou três cursos básicos: Violão Popular, Canto Popular e Percussão Popular.

A estudante relata que foi muito bem recebida no CEP-EMB, mas que a aprendizagem musical ficava sempre comprometida pela falta dos materiais ampliados no tempo certo e pela falta de adequação pedagógica, o que exigia que ela tivesse muita persistência e força de vontade (ENT. MARA, p.43). Sua motivação para aprender o Sistema Braille esteve ligada à necessidade de aprofundar o estudo da teoria musical, no entanto a estudante não conseguiu fluência na leitura do braille. Ela foi atendida por mim na Sala de Recursos nos últimos semestres do seu terceiro curso, Percussão Popular, semanalmente. Nesses encontros utilizei o solfejo manual, a descrição oral de células rítmicas e atividades mediadas por instrumentos de percussão e teclado.

O quarto participante é Thiago Fernando. Ele tem 42 anos, toca cavaquinho e perdeu a visão aos 22 anos em virtude de retinopatia diabética. Thiago exerce atividade profissional de Técnico Administrativo em uma escola pública. O estudante relata que precisou fazer um transplante renal, por isso procurou uma instituição de reabilitação somente dois anos após a perda da visão. Nessa instituição Thiago estudou braille, mas hoje faz uso do sistema apenas para ler etiquetas ou para identificar uma medicação. Ele relata que gosta de música desde criança, mas não teve incentivo na família para aprender. Depois que ficou cego, Thiago Fernando comprou um pandeiro e começou a cantar em um grupo de samba. A partir da necessidade de alguém que tocasse cavaquinho ele procurou o CEP-EMB, fez o Curso Preparatório e em seguida o curso básico em Cavaquinho.

Nos atendimentos realizados na Sala de Recursos, utilizei com o estudante o solfejo manual, materiais concretos, como o quadro de valores em madeira, a “escada de sons”, instrumentos musicais (teclado e o cavaquinho) e o próprio corpo. As avaliações das disciplinas teóricas eram realizadas de forma oral, às vezes com o professor regente, às vezes comigo na Sala de Recursos.

Dentre os quatro participantes, Clodomir e Thiago Fernando começaram a estudar música na fase adulta e depois de perderem a visão. Mara e Thiago Vieira começaram a estudar música na infância/adolescência, na condição de pessoas com baixa visão. O período em que se estabeleceram os primeiros contatos com a aprendizagem musical e o acesso (ou não) a

imagens visuais de símbolos musicais são fatores que influenciarão no processo de aprendizagem musical. Aqueles que estudaram música ainda na infância/adolescência e antes de perder a visão estabelecem uma relação diferente com a aprendizagem musical, em relação àqueles que só começaram a estudar música na fase adulta e desprovidos da visão.

5.2 FATORES QUE OS INFLUENCIARAM À PRÁTICA MUSICAL

Neste tópico abordo os fatores que influenciaram os participantes à prática musical. Os depoimentos revelam diversos motivos, como uma necessidade pessoal de inserção e interação social, uma busca pessoal de conhecimento musical, influências da família e da convivência social.

Ao referir sobre a decisão de estudar música, Clodomir fala de uma necessidade cujo objetivo extrapola o entretenimento ou a profissionalização. Para ele a música ocupa uma dimensão deixada pela perda da visão, em que estudar música transcende aspectos objetivos como os citados. Clodomir percebe vários benefícios que a música pode proporcionar. Um desses benefícios relaciona-se ao fato de que estudar música é algo que lhe faz bem, contribui para a sua saúde mental e para a sua espiritualidade. A música é, também, uma maneira que ele encontrou para a socialização, para suprir sua necessidade de interagir com os outros. Clodomir entende que cada pessoa é diferente, faz coisas diferentes e essa singularidade pessoal pode ser usada para facilitar o processo de interação social. Por meio dessa interação ele acredita que pode compartilhar emoções. Essa compreensão dos benefícios que a música provoca parece ter relação com a urgência a qual ele se refere abaixo, ou seja, sendo algo bom é importante que aconteça imediatamente. Esse aspecto da urgência também pode estar ligado à sua idade.

Porque eu acho que se você entra nessa de estudar música é porque você tem uma necessidade, vamos dizer que seja uma necessidade espiritual, vamos dizer, uma coisa muito sutil. (ENT. CLODOMIR, p. 5,6).

[...] quando você tem uma perda tardia da visão, você já não tem tanto tempo, e você precisa daquilo, é bom pra você (ENT. CLODOMIR, p. 6).

Uma pessoa que faz alguma coisa a mais, você tem seus valores, um gosta de contar piada, o outro conta história, outro faz graça, o outro é atleta, outro é músico, o outro sabe braille, o outro sabe jogar, então ele sabe alguma coisa que vai interagir com alguém, que vai ensinar alguém, e a vida é isso, uma troca (ENT. CLODOMIR, p. 15).

Olha, eu gosto muito de música, então você reproduzir aquilo que você gosta é muito bom. Você tocar uma música, tocar um instrumento, cantar, fazer alguma coisa para o outro já quadriplifica o valor, você está levando a sua emoção. Outra coisa é a socialização, você quando tá tocando você tem outros parceiros, ou de canto, ou de outro instrumento, [...] ou você tá mostrando o que você tá fazendo, você está estimulando o outro também a fazer. É uma quebra sabe, de certos obstáculos tensionais na vida, porque hoje se fala muito

em meditação, mas a música é uma meditação, você entra num estado alfa em que você tá na música, isso faz muito bem à saúde mental, a alma. Fora que é outra linguagem, é uma linguagem diferenciada. (ENT. CLODOMIR, p. 6).

Ao referir-se a obstáculos tensionais da vida, Clodomir pode estar aludindo aos tabus de convivência existentes entre pessoas com e sem deficiência. A música pode ser um meio, pelo menos momentâneo, de unir pessoas que tenham corpos diferentes, viabilizando a interação entre elas. Observa-se a música como forma de interação social também no percurso de aprendizagem de outro participante.

Eu fui chamado pra participar de um grupo porque eu brincava com o pandeiro, né, e não tinha ninguém pra tocar cavaquinho no grupo, aí eu falei, vou aprender esse negócio. (ENT. THIAGO FERNANDO, p. 69).

Em pesquisa realizada na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, em Belém, Bernardo (2012) destaca as mudanças percebidas pelos participantes do Coral *Cantarte* em relação à comunicação, ao sentimento de utilidade, socialização e crescimento pessoal.

Park (2021) investigou sobre a deficiência visual advéncia adquirida durante a idade adulta por meio de um evento traumático, com o objetivo de compreender os fatores e processos que conduziram a mudanças positivas no crescimento pós-traumático. O pesquisador utilizou-se do método da história de vida, aplicado em 15 indivíduos, utilizando a entrevista para a produção de dados. A análise envolveu três domínios: dimensões, retornos e adaptações da vida. Os resultados de sua pesquisa, realizada nos Estados Unidos demonstraram que, estar integrado a um grupo musical (coro, banda, orquestra) serviu, para os participantes, como “um lugar de conforto onde eles poderiam momentaneamente esquecer as frustrantes e às vezes tristes restrições de sua vida diária, e uma fonte constante de positividade que os revigorou”. (PARK, 2021, p. 05, tradução minha)²¹. Ele ainda acrescenta que essas atividades musicais “pareciam ampliar seus horizontes e dar energia para superar o medo que sentiam.” (PARK, 2021, p. 05, tradução minha).²² A pesquisa de Park também revela a família como fonte de energia positiva que motivava os participantes a enfrentar a realidade e a suportar dificuldades.

Thiago Vieira, o baterista, menciona relatos de sua mãe que confirmam sua afinidade com a música desde criança. A esse respeito, Oliveira (2013) e Tudissaki (2019) confirmaram em suas pesquisas o importante papel que a família tem no sentido de ajudar a criança a

²¹ [...] a place of comfort where they could momentarily forget about the frustrating and sometimes sad constraints of their daily life, and a constant source of positivity that invigorated them. (PARK, 2021, p. 05)

²² [...] Seemed to broaden their horizons and gain energy to overcome the fear they frequently felt. (PARK, 2021, p. 05)

encontrar suas aptidões e desejos. Essa relação estabelecida com os sons ainda na infância pode ter despertado nele o desejo de se aprofundar no estudo da música e, dessa forma, apoiado pela família, procurado uma instituição especializada de ensino.

Então, desde criança eu sempre tive um contato muito forte com a música. Minha mãe faz uns relatos que eu ligava o rádio e pegava uns copinhos, sei lá, uma panela, e ficava lá batucando desde novo. (ENT. THIAGO VIEIRA, p.88).

Eu queria ver como funciona esse universo da música. Eu decidi estudar por esse motivo. Eu queria me aprofundar e entender as coisas mais minuciosas que tem na música. Por isso que eu comecei a estudar. (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 104).

Esse gosto pela música é percebido nos demais participantes desta pesquisa e pode explicar o engajamento dos estudantes, uma vez que é mais fácil aprender alguma coisa de que gosta. Clodomir relata ter tido contato com instrumentos musicais antes de perder a visão, por intermédio da dança e da capoeira:

Eu sempre fui uma pessoa que gostei muito de dançar, uma vida muito voltada pra música, sabe, inclusive pelo esporte que eu fazia, eu fui professor de capoeira, mestre de capoeira, é muita musicalidade na capoeira, eu tocava pandeiro, tocava atabaque, berimbau, tocava agogô, vários instrumentos de percussão, e canto, então eu me envolvi muito nisso, com samba. (ENT. CLODOMIR, p. 4).

Mara também relata a presença de uma música pulsante que fez parte dos primeiros anos da sua vida e que, de certa forma, pode ter despertado nela esse gosto, esse desejo intrínseco de aprender a tocar um instrumento:

[...] na cidade que eu morei, a música vivia nos postes em épocas de festival de jabuticaba em Virginópolis, que tinha caixa de som nos postes e a cidade inteira vibrava música. Fora as bandinhas que tinha nas festas religiosas, que em Minas tem muito, carnaval, com música ao vivo, e tudo disponível pra população de uma forma muito pulsante que era em Minas. (ENT. MARA, p. 43).

A afinidade com a música, mesmo antes da perda da visão, é observada por Coutinho (2012) como justificativa dos participantes para a escolha da aula de música como parte do processo de reabilitação.

Dentre as razões que levaram os participantes desta pesquisa a estudar música estão a necessidade de inserção e interação social, um desejo particular de descoberta e a influência da família e da convivência social. Dos quatro participantes, somente Clodomir associa a aprendizagem musical com a deficiência visual. Ele relata que, embora tenha afinidade com a

música desde jovem, a deficiência trouxe um tempo ocioso, que antes era dedicado ao esporte e que poderia ser ocupado com a música.

E com a deficiência visual, é, sobra tempo, né? Você não pode fazer todos os esportes que fazia (ENT. CLODOMIR, p.32).

Esse dado também é encontrado na pesquisa de Baker e Green (2017).

[...] e alguns disseram que eles entraram na música, não por terem qualquer acuidade auditiva "especial" ou algo parecido, mas sim porque eles foram impedidos de outras atividades, como esportes, projetados para as pessoas que vêm, na escola regular. (BAKER; GREEN, 2017, tradução minha)²³.

Parece haver uma expectativa da sociedade que as pessoas com deficiência visual busquem aprender um instrumento musical em função de sua deficiência, mas no caso dos participantes desta pesquisa, a motivação para estudar música relaciona-se mais à relevância da música em suas vidas do que com o fato de terem uma deficiência. É possível também que essa percepção da música como algo que facilita o processo de interação social tenha relação com o isolamento que a deficiência visual possa provocar.

5.3 A SUPERAÇÃO: O LUTO E A LUTA

Neste tópico abordo os impactos positivos que a aprendizagem musical proporcionou aos participantes e a importância de estarmos atentos à questão emocional no contexto da educação especial, em particular no que se refere às pessoas com perda tardia ou em processo de perda da visão.

Clodomir acha que as pessoas que cantam ou tocam um instrumento musical são pessoas felizes. Ao procurar um professor de música para aprender a flauta transversal, possivelmente ele estava em busca de algo que pudesse deixá-lo mais feliz. Ele também compreende que a aprendizagem musical lhe traz um sentimento de realização, melhorando assim sua autoestima.

Mas a pessoa que canta e toca, ela é mais feliz, sempre foi. (ENT. CLODOMIR, p.6).

[...] você consegue desenvolver um trabalho que é único, é seu. [...] É maravilhoso. Não é que você seja um poderoso, mas você também se valoriza internamente, puxa eu consegui, eu posso. Então você, quando toca uma música, eu pelo menos quando eu consigo tocar uma música, que tiro a música

²³ [...] and some said they went into music, not because of having any “special” aural acuity or such like, but rather because they were precluded from other activities such as sports, designed for the sighted in mainstream schooling. (BAKER e GREEN, 2017, e-book do kindle).

e completo ela, eu fico muito feliz. É uma realização. (ENT. CLODOMIR, p.36).

A aprendizagem musical é capaz de lhe provocar um bem-estar emocional. Bernardo (2012) salienta o viés terapêutico nas atividades do Coral *Cantarte*, destacando que os participantes relatam mudanças na autoconfiança, no alívio mental, no autocontrole e na concentração. Coutinho (2012) observou entre os participantes de sua pesquisa que o sentimento de conquista provocado pela aprendizagem foi um fator motivador para a reconstrução da autoimagem afetada com a perda da visão. Mara, uma das participantes desta pesquisa, relata que a música a salvou de uma possível depressão em função da perda visual.

Olha como a música me salvou nesse momento que eu estava em declínio assim emocional por causa da questão da vista (ENT. MARA, p.42).

Segundo Levitin (2010), a música é uma forma de melhorar o estado de ânimo das pessoas (p. 215). A aprendizagem musical também traz aos participantes um sentimento de realização por conseguir superar desafios.

É que às vezes você pega no instrumento e você se transforma, você se modifica por dentro. [...] Principalmente se você tem um desafio que você demora a conseguir, aí quando você consegue você se sente como se estivesse superado uma barreira. (ENT. THIAGO FERNANDO, p. 83).

O luto vivenciado pelos participantes pode ser uma amostra da condição emocional dos estudantes com perda tardia da visão que chegam à escola, e isso não pode ser ignorado pela escola. Quando se perde a visão, não se perde só a visão. Carrol (1968) menciona perdas em relação à segurança psicológica, perdas nas habilidades básicas, como mobilidade e atividades da vida diária, e na comunicação. Clodomir relata a perda de sua capacidade laboral e a necessidade que teve de buscar outras fontes de sustento.

Eu perdi a visão desempregado, trabalhava com orçamento então eu não poderia trabalhar, eu não tinha outra profissão a não ser números. Então eu comecei uma caçada ao que ter o que fazer para começar a trabalhar fui massagista depois eu vi que eu poderia alcançar outros graus de instrução. (ENT. CLODOMIR, p. 2).

A percepção da perda da função laboral e a necessidade de deixar aquilo que gostava de fazer, e para o qual havia feito investimentos, provocou na estudante Mara um sentimento de angústia, a ponto de ela procurar ajuda psicológica para elaborar esse sofrimento.

E aí eu fui buscar uma solução pra isso e isso me deu muita angústia, muita assim, porque a educação física foi uma área que eu investi muito, eu fiz

curso de especialização, curso de formação, coisas que eu amava fazer, educação física dentro da [Educação] precoce, então foi uma decisão muito difícil e dolorosa. (ENT. MARA, p. 41).

Aí eu procurei até um tratamento psicológico pra dar conta desse sofrimento. (ENT. MARA, p. 42).

Se ignorada pela escola e pelos professores, essa questão pode ocasionar a desistência do estudante ou bloquear de alguma forma a aprendizagem, como o próprio Clodomir relata em relação à aprendizagem do Sistema Braille.

Tanto é que o braille não deu muito resultado, ele foi uma ferramenta para me ajudar, mas me emperrou um pouco, porque eu estava vivendo uma realidade que não era minha, entendeu? Eu tinha que voltar né. Então o braille, eu achava sensacional, maravilha, seis pontinhos, que coisa maravilhosa, eu estava desenvolvendo o tato, então era muito legal, você conseguir fazer uma frase, ler uma frase, era uma vitória, mas, junto disso vieram muitas outras coisas, eu digo assim da parte psicológica que aí o negócio foi freando, freando, freando, ao invés de ir pra frente foi freando. (ENT. CLODOMIR, p.4).

Sloboda (2008) afirma que a música pode proporcionar uma série de retornos sociais para aqueles que dela participam. Um desses retornos pode ser o de melhorar nossa vida emocional.

Se alguém de uma civilização sem música nos perguntasse por que nossa civilização mantém tantas atividades musicais, nossa resposta certamente apontaria para essa capacidade que a música tem de melhorar nossa vida emocional. É claro que há outras razões para que os indivíduos ou sociedades façam uso da música. Considerando que muitas atividades musicais são também atividades sociais, a música pode ter muitos significados sociais, proporcionando uma série de retornos sociais para aqueles que dela participam. (SLOBODA, 2008, pág. 17).

A música pode ser um importante meio de superação para todas as pessoas, com ou sem deficiência visual. No caso dos participantes desta pesquisa, a aprendizagem musical teve um importante papel na luta contra o luto provocado pela deficiência, embora, não seja a deficiência em si a motivação para o envolvimento com a música, exceto para um deles, como já apresentado no tópico anterior. É preciso estar atento à condição emocional dos estudantes com perda tardia da visão, de maneira que eles encontrem na escola o acolhimento que contribua para a superação do luto.

5.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO

Como já dito anteriormente, as quatro (4) aulas de música propostas no design metodológico foram realizadas remotamente em virtude da pandemia da *Covid-19* e pela opção dos participantes em não retornarem às atividades presenciais no CEP-EMB. Embora essas aulas tenham ocorrido no momento do retorno presencial das aulas, os participantes tinham o direito de optar pelo ensino remoto e eles não se sentiam seguros para sair de casa. Portanto, as aulas foram planejadas de acordo com as possibilidades do ensino remoto e sem o auxílio de materiais concretos disponíveis na Sala de Recurso.

Nesta subseção discorro sobre o desafio de fazer aulas remotas durante a pandemia para pessoas com deficiência visual, fato que foi vivenciado também por estudantes sem deficiência visual e por professores em todo o mundo. Considero, também, as possibilidades pedagógico-musicais que esse modelo de aula ofereceu para a aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual.

Além de ser de forma remota, as aulas de música aconteceram de forma coletiva, em que todos os participantes estavam aprendendo tanto a utilizar a plataforma de videoconferência quanto a como participar desse tipo de aula. Entrar na chamada, enquadrar a imagem, desligar o leitor de telas, habilitar ou desabilitar o áudio/vídeo, foram tarefas que tomaram algum tempo, mas importantes. Havia um clima de descontração nitidamente marcado por contribuições recíprocas entre os participantes. O fato de termos conseguido fazer as aulas no formato remoto é destacado positivamente por Mara como um momento de aprendizagem.

Eu achei muito importante essas aulas, achei muito interessante porque a gente estava fazendo uma coisa virtual, pra deficiente visual, em grupo, e eu achei assim muito interessante porque a gente estava descobrindo juntos também formas de adequar. E viu que era possível fazer, e a gente fez eu acho que até a contento, eu não sei a sua percepção, mas pra mim, eu aprendi e vi que era muito interessante. (ENT. MARA p. 67).

Dentre os desafios enfrentados, destaco o próprio planejamento das quatro (4) aulas de música do *design* metodológico, uma vez que, precisei estabelecer objetivos e selecionar atividades musicais que fossem adequadas para o modelo remoto. O solfejo manual e os materiais concretos, utilizados por eles presencialmente na Sala de Recursos, não poderiam ser explorados da mesma maneira nas aulas remotas; esses recursos pedagógico-musicais exigem contato físico. Nas aulas presenciais o contato físico é um meio fundamental de aprendizagem. Dessa forma, nas aulas remotas priorizei atividades musicais que envolviam a escuta, a análise e a experiência de cantar e tocar, ora imitando ora de forma autônoma.

No momento da execução das aulas, percebi a necessidade de falar com muita clareza e objetividade, uma vez que, falar era o único meio de compreensão. Esse aspecto também foi

percebido e comentado nas entrevistas por Clodomir e Mara. O diálogo no ensino remoto exige a compreensão de todos: professor e alunos.

Então, inclusive eu até comentei naquela aula, nessa aula anterior, que é muito legal porque quando se pensa a aula totalmente à distância, não é? Que não tem o braille, não tem nada, você conta com o áudio, somente o áudio. E o professor, ele pode até ter algum recurso, mas não vai adiantar porque quem tá do outro lado é uma pessoa cega. Então o professor vai se esforçar pra que a pessoa - que o aluno entenda o que tá sendo transmitido pela voz - então é muito legal. ((ENT. CLODOMIR, p. 106).

A questão de questionar se a gente tá entendendo o que está sendo pedido, eu acho que isso é importante. As vezes não fica muito claro, às vezes tá claro para o professor, mas não está claro para nós alunos o que se quer. (ENT. MARA, p. 67).

Da mesma forma, os participantes necessitaram de um alto nível de concentração, um esforço que superasse os ruídos, problemas de conexão e interferências domésticas. Na perspectiva da estudante Mara, um ambiente mais silencioso contribui para a concentração, uma vez que ela se distrai com sons do ambiente. Clodomir e Mara destacam as dificuldades sonoras no ensino remoto como também a necessidade de trabalhar o foco da audição.

O som estava horrível. Estava com eco e era como se estivesse duas emissões, ou seja, você exibindo duas vezes, um antes do outro. Essa voz dupla. Mas a música deu pra pegar. (ENT. CLODOMIR, p.28).

E eu aprendo muito em ambiente mais concentrado, sem interferências externas. Isso acho que para o deficiente visual de modo geral é muito importante, porque tudo o que está no ambiente circundante nos chama a atenção. Talvez uma coisa que a gente tenha que treinar é a atenção concentrada naquilo que a gente está fazendo. (ENT. MARA, p. 68).

Essa questão da atenção auditiva e seletiva é aspecto importante de ser considerado, mesmo nos ambientes presenciais de ensino. Ao mesmo tempo que os sons fornecem informações para que a pessoa cega se oriente, ele também pode interferir na atenção auditiva, alterar o radar e o senso de localização, como destacado por Clodomir:

Então, através da audição você consegue muito... porque a audição é fantástica, é fantástica, ela é incrível, a pessoa cega, ela se orienta com o ouvido. Quando a coisa está barulhenta eu me perco dentro da minha casa. Botar uma música alta aqui eu não sei onde é a cozinha, onde é a sala, eu fico tateando para me achar. O som é maravilhoso para o deficiente visual. Os sons são diferentes, onde você está. O som da cozinha, quando você pisa no chão, ele é diferente do da sala, o ambiente, o eco, tudo, então você, as nuances assim você percebe, você pode não saber explicar, o seu ser, o seu organismo percebe a diferença e ele chega lá. (ENT. CLODOMIR, p. 20-21).

Ambientes muito ruidosos interferem exponencialmente na atenção auditiva de algumas pessoas, independentemente da condição da deficiência visual, mas no caso deles isso se torna um fator de destaque. Observo, na minha experiência como professora, os efeitos dos ruídos externos na atenção dos estudantes com deficiência visual.

É possível vislumbrar alguns aspectos positivos da aula remota, além, logicamente, do fato de não haver deslocamento. Uma delas, destacada por Mara é poder ouvir a gravação da aula em momento posterior, quando outros aspectos são identificados e a aprendizagem é intensificada.

Pois é, mas a gente não percebe né. E aqui a gente percebe, revendo a gente percebe. (ENT. MARA, p. 65).

Como solução para as supostas limitações impostas pelo modelo remoto, planejei as quatro (4) aulas de música da pesquisa (APÊNDICE B) com atividades que envolveram a apreciação, a performance e a criação, buscando por intermédio deles a construção de conceitos musicais relacionados à leitura, à composição e à percepção musical. Esse modelo de aula, disponível no APÊNDICE B, foi destacado pelos estudantes Thiago Vieira e Mara como aspecto positivo e possível para ser feito remotamente. Thiago Vieira comenta, a partir das aulas 03 e 04, que as atividades organizadas a partir da apreciação de uma música deram subsídios para a criação de arranjos e para a composição.

Eu achei bastante legal [o modelo da aula], pode levar a gente a analisar melhor as canções que a gente vai futuramente compor, fazer arranjo ou coisa do tipo, e também leva a gente principalmente, a sentir melhor a música. (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 103).

Ficou evidenciada a motivação da participante Mara para a improvisação, apesar das limitações impostas pela aula remota, tornando-a assim possível, mesmo nessa condição.

E eu achei muito bacana, um exercício muito legal de improviso, de treinar improviso. (ENT. MARA, p. 66).

Essa atividade de improvisação foi realizada na aula 04 (APÊNDICE B), em que um aluno cantava, com nome de notas, a primeira frase da melodia da música “*Assum Preto*” e o outro repetia a mesma frase, modificando as duas últimas notas. Na sequência, um participante cantava uma frase melódica qualquer, inventada na hora, como pergunta, e o outro respondia, com outra frase, mas começando da última nota da primeira frase que foi cantada pelo colega.

Atividades que envolvem a improvisação requerem uma disponibilidade do participante e, também uma atitude pedagógica que estimule e oriente o aprendiz. Se não há uma atitude

discente propensa para a atividade, o professor precisa criá-la. Assim, considero que as aulas de música na modalidade remota favoreceram a aprendizagem musical a partir da prática com foco na escuta, na análise e na vivência dos aspectos musicais. Essa característica da experiência direta com a música, ainda que na forma remota, foi mencionada por Clodomir:

E não era uma coisa decorada, era uma coisa, é, experienciada, então é um outro nível de aprendizado. (ENT. CLODOMIR, p. 34).

Ele distingue duas formas de aquisição do conhecimento, decorando ou experienciando. A aprendizagem por meio da experiência propiciou qualidade e significado ao seu aprendizado. Em sua entrevista, ele destaca que dar voz ao estudante é uma oportunidade para que o professor saiba o que é melhor para seu aluno.

O que ocorreu nessas quatro (4) aulas é que houve uma escuta do aluno, né, do aprendiz. [...] O que que você ouve? Nesse pedacinho de música, o que que te chama atenção? O que que muda de um compasso para o outro, não é? Você sente o ritmo, você sente a batida, você sabe se aumenta, se ele fica mais agudo, mais grave, então você vê o tamanho desse som, a duração dele. Então quer dizer, você me colocava de uma forma que eu estava ouvindo e ao mesmo tempo, eu estava visualizando aquilo que eu estava ouvindo nominando. (ENT. CLODOMIR, p.34).

O que a princípio se configurou como uma limitação reverteu-se em um resultado pedagógico, pois a opção de fazer uma aula que privilegiasse a audição permitiu dar voz aos participantes. A ausência de contato físico nas aulas da pesquisa não impediu propriamente o uso do corpo no ensino-aprendizagem musical, no entanto, esse uso foi modificado. No desenvolvimento das quatro (4) aulas de música ficou evidenciado a necessidade de empenho da minha parte para a descrição dos movimentos e um esforço de concentração dos participantes para que houvesse compreensão e uma resposta adequada.

5.5 APRENDIZAGEM MUSICAL: ESTÍMULO E REFLEXÃO A PARTIR DAS AULAS DE MÚSICA DA PESQUISA

Neste tópico apresento a compreensão que os participantes têm sobre sua aprendizagem musical e sobre o que consideram importante nesse processo. Os resultados têm como base as impressões e reflexões dos estudantes sobre as aulas de música e o seu processo de aprendizagem.

Clodomir tem uma concepção do que é aprender música. Para ele, a música é algo de dentro para fora, ou seja, é construída pelo próprio sujeito. Uma pessoa não se torna músico só pelo que aprende externamente, mas pela construção interna que ela faz.

Porque a música só se faz de dentro pra fora. Você só é um músico se você for músico, você não pode ser músico pelo outros. Então você não se faz pelo outro, então pra você tocar um instrumento tá dentro de você, você não toca um instrumento pelo conhecimento do outro. Então há uma educação, há um desenvolvimento interno, que você desenvolve as habilidades. (ENT. CLODOMIR, p. 15).

De acordo com Matos e Jardimino (2016), as concepções e crenças pessoais podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno. A aprendizagem está fortemente arraigada às concepções das pessoas. Essas concepções orientam as escolhas que são feitas ao longo do processo de aprendizado, portanto acabam por orientar o próprio aprendizado. Por outro lado, é importante ressaltar que se as concepções são fechadas, os sujeitos podem ficar limitados na sua aprendizagem. Se uma pessoa percebe que tem algo que não a toca internamente, ela pode não se sentir motivada para a aprendizagem e sem motivação ela terá dificuldade de desenvolver o processo da aprendizagem.

Os participantes demonstram que a prática no instrumento musical é um importante suporte e motivação para aprender música. Uma das atividades musicais propostas para serem executadas após a aula 02, em casa, conforme descrito no Plano de Aula (APÊNDICE B), consistia em ouvir o áudio da melodia da música e repeti-la cantando primeiro sem nome de nota e depois com nome de nota. Thiago Fernando, ao ser questionado sobre essa atividade, vê no instrumento uma alternativa de realização.

Que eu deveria ter testado mais, tentado tirar no próprio instrumento pra me preparar melhor né. (ENT. THIAGO FERNANDO, p. 79).

De forma semelhante, a estudante Mara, durante a aula 02 (APÊNDICE B), ao tentar construir a descrição do motivo melódico da convenção, busca o instrumento para conferir se estava certa.

Ah, acho que [o violão] é o tira-teima, né? [risos]. Eu acho que é um conforto, né? Porque você fica confusa, né? Você fica na dúvida. Porque você não tem os sons todos, na sua - eu no caso. Então pegar o violão é um tira-teima, né? Eu me sinto segura com o violão. (ENT. MARA, p. 60).

Essa importância também é percebida pelas expressões de satisfação estampadas no rosto dos participantes nos momentos em que eles utilizavam o instrumento musical durante as aulas da pesquisa. Essa satisfação foi percebida tanto na aula 02 quanto nas aulas 03 e 04 (APÊNDICE B), quando foi executada uma levada rítmica com colheres. Wilson (2019) afirma que “usar o piano como ponto de referência auditivo e tátil é essencial no ensino da teoria musical para alunos com deficiência visual” (WILSON, 2019, p.15, tradução minha).²⁴

Ao mesmo tempo, Thiago Vieira destaca que gosta quando consegue discernir um som sem o auxílio do instrumento.

Isso porque eu não tenho, meu instrumento não é melódico nem harmônico, embora eu às vezes brinque de vez em quando, não com tanta repetição quanto deveria, mas de vez em quando eu brinco com o violão. Às vezes eu acho muito bacana quando eu consigo ter a percepção sem o auxílio ali do violão. Eu consigo ouvir esses detalhes, essas nuances ali sem. (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 97).

Cada um vivencia um momento diferente na aprendizagem musical, com maior ou menor grau de dependência do instrumento. O momento em que cada um se encontra em termos de aprendizagem musical é um aspecto a ser considerado, uma vez que a aprendizagem musical não pode ser reduzida apenas à escola, nem ao período de duração de um curso. Aprende-se música ao longo da vida. Um currículo precisa ser aberto o suficiente para atender aos diversos níveis de desenvolvimento musical em que se encontram os estudantes.

Thiago Fernando ressalta que o modelo de aula utilizado nesta pesquisa (APÊNDICE B), baseado na escuta, é adequado para todas as pessoas, independentemente de ter ou não uma deficiência visual, uma vez que a aula priorizou a compreensão da música por meio da apreciação e análise daquilo que era ouvido.

E todo mundo é beneficiado com uma aula assim, até porque numa aula assim a pessoa enxergando não ia fazer diferença nenhuma, ela ia ter que usar o ouvido. (ENT. THIAGO FERNANDO, p. 107).

Clodomir e Mara destacam que o fato de as aulas de música da pesquisa (APÊNDICE B) terem sido baseadas na compreensão musical daquilo que se ouve, sem recursos de imagem, os coloca em uma situação de igualdade com as pessoas sem deficiência visual.

O que me chamou muita atenção foi o formato da aula ser inteiramente audível, através de áudio mesmo. Onde você não tem, nem o professor tem,

²⁴ Using the piano as an auditory and tactile reference point is essential in teaching music theory to visually impaired students. (WILSON, 2019, p. 15).

nem o aluno tem, nenhum outro recurso como o da imagem. (ENT. CLODOMIR, p. 108).

A gente vê que é possível fazer uma coisa que dê pra aproveitar tanto uma pessoa que enxerga quanto uma outra que não. (ENT. MARA, p.107).

A música em si é uma possibilidade de colocar as pessoas com e sem deficiência visual em situação de igualdade. O impasse surge quando a aula de música não contempla recursos e práticas que favoreçam também a aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

Numa sala de aula inclusiva, onde há estudantes com e sem deficiência visual, pode ser que o modelo de aula e os recursos utilizados privilegiem mais um grupo do que o outro. Se um professor considerar a presença da pessoa com deficiência visual e escolher recursos e métodos que contemplem suas necessidades, terá grandes chances de alcançar a todos. Tomo por exemplo o acesso às informações visuais, acesso este que as pessoas com deficiência visual frequentemente ficam em desvantagem nas aulas. Um professor que faz descrição de imagens tem um discurso enriquecido de detalhes que beneficia a todos, com ou sem deficiência.

Os participantes consideram o corpo como um importante meio de aprendizagem musical, tanto no que se refere às sensações corporais quanto ao seu uso no processo de aprendizagem. Mara relata que precisa de uma outra referência para compreender e fixar o que está sendo ensinado. No entendimento dela a pessoa com deficiência visual precisa de uma aproximação concreta com o som que escuta e isso é possível por meio dos movimentos corporais. Para ela, a orientação do movimento melódico pelo professor junto ao corpo da pessoa com deficiência visual é tão importante quanto a leitura visual pela pessoa vidente. Nesse caso, o contexto musical se torna mais concreto, uma vez que nem tudo é captado pela audição.

Porque se um professor pega a sua mão, e vai fazer, quando for uma nota mais baixa ele abaixa seu braço, se for uma nota mais alta ele levanta seu braço, ele faz você perceber uma coisa que só com o som você não tá percebendo. O concreto, no corpo, que a pessoa vidente observa porque tá olhando as notas descritas, mas se o professor pega no seu corpo, aí você tem uma outra, um outro sentido para te ajudar a fixar o que ele tá passando em relação à música. (ENT. MARA, p. 107).

Nas aulas da pesquisa, realizadas de forma remota, esse contato físico não foi possível. No entanto, para viabilizar a compreensão, fiz a descrição dos gestos utilizados para a percussão com as colheres, atividade realizada nas aulas 03 e 04 (APÊNDICE B).

A importância do movimento corporal se apresenta também na fala do estudante Clodomir, quando foi incentivado, na Aula 02, a compreender as variações do grupo de 4 semicolcheias a partir do uso dos dedos da mão (mínimo, anelar, médio e indicador) e do tato.

Observa-se na fala do estudante que ele agora tem uma imagem corporal da síncope, à qual ele pode recorrer quando necessário.

É como o tato, também né, no caso, manossolfa, só que mesmo assim, você colocou para a gente contar os dedos, no caso, você fez a síncope né? E aí você mandou juntar os dois dedos - o dedo médio e o anelar - certo? Então sobrou o indicador, aí pulava o do meio, e depois ia pro dedo mínimo. Então, é, aquele som mais longo era o do meio. Então você fez isso, né? E eu fiz com os dedos e tal, e percebi que houve o entendimento do que você estava transmitindo [figura rítmica da síncope]. (ENT. CLODOMIR, p. 108).

Nesta mesma atividade, o estudante Thiago Fernando equipara a utilização do movimento corporal à leitura visual no papel, destacando-o como algo que facilitou sua compreensão.

Eu achei bem versátil mesmo [figura rítmica da síncope nos dedos], clareou mais né. Foi um facilitador, porque é como se a gente estivesse lendo no papel, mas só que é com os dedos. (ENT. THIAGO FERNANDO, p. 78).

Já Thiago Vieira equipara o movimento corporal à escrita, uma vez que sem o movimento ele ainda não conseguia chegar à compreensão requerida naquele momento.

Ah então, é, porque assim, eu tentei descrever o ritmo, [...], pensando na experiência como se eu estivesse tocando. [...] Eu estava usando o corpo mais pra poder tirar um pouco, nesse caso aí, tirar um pouco da abstratividade e levar um pouco pra prática. Porque eu senti necessidade aí, como se eu tivesse que escrever. Aí eu senti a necessidade, eu tenho que escrever aqui, porque não ficou claro pra mim [abstratamente]. Poxa então eu vou escrever aqui pra poder. (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 101).

A ação do corpo nos processos cognitivos é fundamental pois estes se organizam a partir do sistema sensorio motor. Daí a importância de práticas musicais que privilegiem a ação do corpo trabalhando a partir do movimento (STOROLLI, 2011).

Então assim, eu penso muito assim. Isso a gente trabalhou em sala de aula, não na bateria, mas isso é outro recurso que eu uso é de levantar e abaixar a mão entendeu? (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 94).

Porque eu quero entender os tempos, onde eles estão indo. Poxa, tem dois sons em baixo, tem só tem um som aqui e ele só acaba em tal lugar então assim, eu uso esse recurso das mãos. Uso sempre o das mãos, pra mim é o que funciona. Além de pensar na figura né. (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 94).

O estudante relata que usa os movimentos das mãos para distribuir os sons do motivo rítmico nas divisões dos tempos. De acordo com Thiago Vieira, o corpo precisa ser usado a favor da sua aprendizagem e esse sentir com o corpo contribui para que ele consiga elaborar

mentalmente a estrutura da frase rítmica, diferenciando as durações do som, os movimentos sonoros ascendentes e descendentes e os intervalos melódicos.

Tiveram algumas coisas muito interessantes também [...] que foi o sentir a música com movimentos corporais. Eu vejo que o [nome do professor] tem essa sacada, de fazer a gente sentir o ritmo, de entender o movimento de notas que sobem e descem, usando o corpo a nosso favor. [...] outras atividades que a gente fez pra entender a distância de uma nota pra outra, o fato de você está com a mão junta e aí você abre e - que distância é essa? - esses detalhes corporais, [...] foram coisas que fizeram parte do aprendizado que fizeram bastante diferença. (ENT. THIAGO VIEIRA, p.90).

Clodomir também percebe a importância do corpo ao reproduzir os sons com a própria voz para descobrir os nomes das notas musicais. Não se trata, nesse caso, da altura absoluta do som, mas sim de alturas relativas e do discernimento das relações sonoras.

Se você ficar só no mental, a coisa não se abre. Quando você reproduz aí você fala, ah é aqui, você consegue achar. (ENT. CLODOMIR, p. 22).

O CEP-EMB oferece, como parte do itinerário formativo dos cursos do Núcleo de Música Popular, a disciplina Oficina Rítmica. Nesta disciplina, os estudantes são conduzidos a construção do conhecimento rítmico-musical e à compreensão da relação corpo-mente nessa construção. No relato abaixo, Mara destaca a importância da sensação corporal para a aprendizagem musical.

Aqui na mão fica tão mais fácil do que você fazer em pé, apesar de que em pé parece que entra dentro do corpo. Porque quando a gente sente dentro do corpo parece que a gente interioriza mais rápido. (ENT. MARA, p. 58).

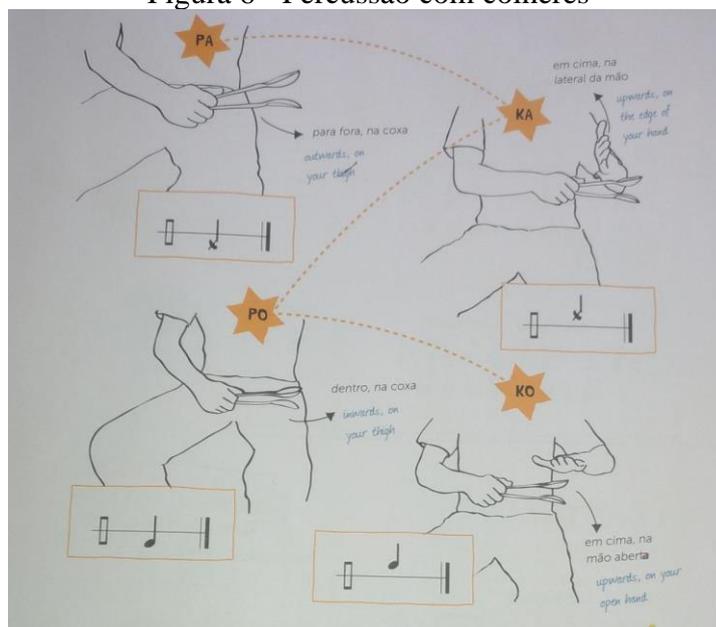
Mara destaca que aprender o ritmo usando a mão é mais fácil do que fazer os movimentos em pé, mas que a assimilação dos ritmos com o corpo é mais rápida. Dessa forma, ela entende que com a mão seja mais fácil do que com o corpo. No entanto, neste caso, trata-se de propostas com objetivos diferentes. O uso da mão funciona mais para a compreensão da lógica da estrutura da célula rítmica e o uso do corpo na oficina rítmica relaciona-se à vivência do fenômeno sonoro. Ocorre que, para que a realização musical nessas oficinas seja acessível, é importante que o estudante com deficiência visual esteja próximo a um colega de forma que o tenha como referência espacial e que haja uma boa descrição por parte do professor dos movimentos utilizados.

A estudante também destaca que as associações feitas entre letras, ritmos e as partes do corpo facilitaram o processo de compreensão musical.

Eu gostei da dica que você fez, falando do que começa com P é na perna. Eu acho que isso facilitou, foi bem interessante porque facilitou. Ainda mais umas associações tão próximas né, que é o próprio corpo, fica fácil. (ENT. MARA, p. 64).

Essa associação letra-ritmo-som foi feita na atividade realizada nas aulas 3 e 4 (APÊNDICE B), ao executar um ritmo de baião percutindo colheres na mão e na coxa, sugestão do livro *Colherim: Ritmos Brasileiros na dança percussiva das colheres*. São utilizadas as sílabas Pa-Ka-Po-Ko, sendo “Pa” o movimento do cabo das colheres que batem na coxa, resultando um som produzido pelas conchas das colheres, que ficam no ar, fora da perna. “Ka” o som que é percutido com o cabo das colheres na lateral da mão esquerda, que imita um gesto de karatê. “Po” o som produzido pela batida das conchas das colheres na coxa e “Ko” o som produzido pela batida das conchas das colheres contra a palma da mão esquerda aberta. Os sons que começam com a letra “P” (Pa e Po) são realizados na perna e os sons Ka e Ko são percutidos contra a mão esquerda, conforme imagem abaixo:

Figura 6 - Percussão com colheres



Fonte: Ilustração de Joana Resek in *Colherim: Ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres*.

Dessa forma, a associação das sílabas com uma parte do corpo foi um facilitador para a compreensão, memorização e execução da levada rítmica, uma vez que a descrição dos movimentos foi fundamental nesse modelo de aula remota.

Clodomir chama a atenção para o caráter expressivo da música *Assum Preto*, utilizada nas aulas do design metodológico. Na Aula 1 (APENDICE B), ele se utiliza de metáforas para descrever algumas sensações físicas proporcionadas pelos sons.

O próprio ritmo é uma marcha, ele é constante, é como se fosse assim, eleva a um sentimento de que você tá cortando o vento, que você está indo pra frente, sabe, enfrentando tudo que está à frente, pra continuar, avante, sempre a frente. É um ritmo que te leva pra frente, ele não diminui, ele é constante. É como se fosse uma marcha mesmo. ((ENT. CLODOMIR, p. 17).

O estilo da música *Assum Preto* é familiar ao estudante e essa familiaridade gera uma atitude positiva, contribuindo para um melhor entendimento.

Sabe, porque se fosse um outro tipo de ritmo, você teria muita dificuldade de fazer. Parece que é uma coisa nossa, você ouviu, você vai lá e reproduz. É uma coisa em português, não é inglês nem alemão. Você ouviu, você reproduz. Ela entra bem no ouvido, ela é interpretada rapidamente porque está dentro da gente. (ENT. CLODOMIR, p. 19).

Os participantes relatam a importância da construção de imagens mentais no processo de aprendizagem musical. Pode parecer estranho falar de imagem quando se fala de pessoas com deficiência visual pois alguns podem ter a ideia de que se a pessoa não vê, ela também seja desprovida de visualização de imagens. No entanto, como afirma Bértolo (2006), as pessoas que ficaram cegas tardiamente têm a capacidade de processar informações visuais de forma semelhante às pessoas sem deficiência visual com associações de cores, formas e movimentos.

Os relatos de cegos adquiridos assemelham-se muito aos dos normovisuais, com relatos de formas, cores, movimento etc. para além disso, quando lhe é pedido para imaginarem qualquer objecto, os seus olhos têm movimentos, como se para imaginar o objecto fosse necessário analisá-lo com os olhos. Presume-se que os cegos que não tenham perdido as memórias visuais, preservam a capacidade de activação do córtex visual. (BÉRTOLO, 2006, s/p).

As imagens são um produto do nosso cérebro e podem ser construídas a partir de outros estímulos que não o visual. Melo (2014) discorre sobre isso em seu trabalho de pesquisa, afirmando que por ser uma função cerebral, não há impedimentos para que a pessoa com deficiência visual construa imagens a partir das informações provenientes do tato, do olfato e da audição. Nesse sentido, a audiodescrição na educação é um recurso indispensável para a formação de conceitos, para a criação de vocabulário, no acesso aos constructos educacionais e para a interação entre pessoas com deficiência visual e pessoas sem deficiência visual, conforme relata Lima (2009).

Além do mais, pessoas que perdem tardiamente a visão têm lembranças de imagens que conheceram antes da perda, como relata Mara, participante desta pesquisa.

É fundamental o concreto, você ver. Eu já até te disse que eu, apesar de tudo, tenho memória fotográfica. Então, assim, até hoje eu recorro a questões visuais que ficaram gravados na minha mente, pra poder fazer uma transposição de estudos em geral, sabe, na área da música. Às vezes eu necessito de saber aquela figura que não estou mais lembrando direito, a imagem daquela figura que tinha na partitura, sabe, um ponto, uma coisa que eu achava lindo, eu achava lindo os desenhos das figuras, sobretudo as pausas, eu achava muito interessante a grafia, isso sempre me, eu achava interessante saber, e coisas que até hoje eu não sei direito sobre partitura, aquelas figuras que tem nos números, tem os parênteses em cima, e tem os números, outros detalhes de partitura que eu via, mas não tive acesso de conhecimento, pra poder tirar as dúvidas. Então eu recorro àquelas imagens ampliadas que eu tive. Faz falta e me ajuda. (ENT. MARA, p. 49).

Mara tem memórias visuais do tempo que podia visualizar uma partitura. Ela dá exemplo de figuras musicais com parênteses em cima e números, dando a entender que fala de quiálteras, mas na época não tinha conhecimento do significado musical do símbolo. Com isso ela tenta estabelecer uma relação entre o que está em sua memória e o que está sendo ensinado agora. Ela pode até ter questionamentos do tipo “será que a memória que eu tenho é o que está acontecendo”?

Embora ela tenha uma lembrança visual, nem sempre consegue estabelecer relação entre a imagem e o significado. Cabe refletir sobre como ela se sente em relação a isso e se essas questões afetam sua autoconfiança. Aparentemente essa situação pode gerar insegurança porque ela tem consciência de que alguns símbolos que estão registrados na sua memória ela não aprendeu o significado, ou seja, a relação entre imagem e significado musical não foi estabelecida. Essas relações são construídas ao longo da vida, por isso a importância de que, de alguma forma, elas continuem sendo trabalhadas. É preciso pensar também em como essa memória foi construída no período vidente e de que forma é possível resgatar essas memórias para ajudar em sua aprendizagem musical. Thiago e Clodomir também relatam criar imagens mentais para compreenderem o que estão ouvindo e para associar os sons com imagens mentais, sugerindo uma representação imagética mais concreta como, por exemplo, a relação verticalizada da Harmonia e a imagem de uma pizza, que apresenta uma base (uma nota fundamental) e uma sobreposição de ingredientes (terça, quinta, sétima). Em suas palavras:

Uma referência mental assim que eu consigo construir a imagem do intervalo e consigo construir e quando eu escuto, na minha cabeça se constrói na hora, assim ó, é como se eu estivesse vendo o que tá acontecendo, só que não de forma real, mas abstrata. Eu escuto, igual eu escutei esse salto de quarta aí,

caramba, ó, salto de quarta, né, e daí é como aí no caso, a gente até sabia a altura, mas o que acontece, quando eu penso no intervalo né, imediatamente o que me vem na cabeça é aquela questão do dó móvel. (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 96).

[...] é como se tivesse imagens, como se estivesse desenhando alguma coisa. [...] Quando eu estou estudando música eu consigo fazer ligações as vezes com coisas que não tem nada a ver com a música, mas é uma forma do meu aprendizado. [...] por exemplo, hoje eu estava estudando Harmonia, [...] então você vê, a escala musical ela é horizontalizada, mas quando você vai fazer os acordes [são] empilhados. Você verticaliza, aí eu já pensei em pizza. (ENT. CLODOMIR, p. 37).

Assim como Clodomir, Mara reflete sobre a importância de construir uma imagem vertical da Harmonia. Ela relata a facilidade de compreensão do conceito quando consegue identificar e visualizar mentalmente a montagem de um acorde numa partitura em tinta. Na partitura o conceito fica claro e auxilia a compreensão do seu significado musical.

Por exemplo, a formação de um acorde na partitura, fica tão fácil, tão claro. Quando você vê uma bolinha abaixo da outra, tudo juntinha, então aquilo ali ajudava muito. (ENT. MARA, p.49).

É importante destacar que essa relação imagem-significado musical acontece com qualquer pessoa, mas no caso da pessoa com deficiência visual isso se torna um fator em destaque porque a memória visual não é estimulada pela visão, e sim, pelos demais sentidos. Daí a importância de utilizarmos recursos táteis, cinestésicos e auditivos os mais diversos.

Nenhum sentido pode tomar o lugar da visão, mas todos eles juntos podem enviar uma grande carga de informações variadas. Os adultos, de posse das experiências de toda uma vida, de sua bagagem de memórias, particularmente nas da memória visual, completam e interpretam as informações fornecidas pelos outros sentidos. (CARROL, 1968, s/p).

A soma de todos os sentidos, associados às experiências e imagens anteriores, são fundamentais para a construção de significados e conceitos. Torres, Mazzoni e Mello (2007) falam do princípio da redundância na transmissão da informação. Esse princípio estabelece que informação acessível é aquela que pode ser captada de forma multissensorial. Na aprendizagem musical, em particular, os sentidos da audição e o tato se complementam na interpretação dos eventos. Baker e Green (2016) em pesquisa semelhante a esta, realizada no Reino Unido, mencionam a importância que as pessoas com deficiência visual dão à experiência concreta no aprendizado da música, inclusive na utilização da notação convencional em tinta colocada em relevo para compreensão e assimilação dos símbolos e seu significado musical.

Os pesquisadores mencionam o uso de materiais viso-táteis, diferentes do braille, que contribuem para que os estudantes construam imagens mentais (OTA, 2014; ROCHA, 2016;

MALHEIROS, 2017; SANTOS, 2020; MAUÁ, 2017). Excluo desses materiais a partitura em braille, pois apesar de ser um recurso viso-tátil, sua utilização para a leitura musical exige fluência e prática, habilidade que nem todo músico com deficiência visual domina, como ocorre com os participantes desta pesquisa. De acordo com Bonilha (2010, p.51), além do domínio do braille, é importante que o aluno com deficiência visual também se familiarize com os símbolos básicos da escrita musical em tinta, o que pode contribuir para a compreensão de conceitos e a interação com estudantes sem deficiência visual. O acesso tátil a partituras musicais convencionais, de tinta, pode ser feito em alto relevo, com materiais emborrachados e, recentemente, com a possibilidade de utilização de impressão 3D²⁵.

Em seu processo de aprendizagem musical, Thiago Vieira destaca a necessidade de uma auto escuta, sem a dependência de um professor. O estudante reflete sobre a questão da construção de uma autonomia no estudo. Essa autonomia é primordial em qualquer processo educativo, mas na percepção de uma pessoa com deficiência visual chama atenção. Em sua narrativa, Thiago demonstra ter consciência de diferentes aspectos da escuta musical, em que escutar a si mesmo exige consciência e compreensão musical, o que vai além da reprodução e imitação do som.

Isso deixou claro pra mim, eu preciso me escutar melhor. Não só me preocupar com o fato de executar, mas me escutar um pouquinho, ver se o que eu estou cantando tem relevância com o que eu estou assim, como eu posso dizer, juntar o que eu estou cantando com o que eu estou executando, pra ver se tem sentido, pra mim né, porque eu tenho que ver isso também. Não é só assim dizer, porque o professor tinha que ter visto. Olha, tem ..., mas a gente tem que adquirir uma certa independência, pra gente no futuro se corrigir sem a dependência fixa de um professor. Olha, você precisa do professor o tempo todo, a gente tem que aprender a ser independente um pouquinho. Coisa que eu não fui nesse momento. (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 103).

Em suas palavras, o estudante faz uma reflexão crítica da necessidade de se responsabilizar por sua aprendizagem. Coutinho (2012) destaca em sua pesquisa com pessoas com deficiência visual que uma das dificuldades que teve em relação às aulas ministradas foi a ausência de estudos extraclasse e a falta de organização do estudo individual. Observo esses mesmos aspectos nesta pesquisa, pois apenas um (1) participante realizou a atividade proposta para ser feita em casa. Cabe refletir em como estamos, como professores, compartilhando essa responsabilidade com os estudantes e quais são as implicações desse comportamento. Ressalto

25 Notícia disponível em <https://pplware.sapo.pt/high-tech/partituras-impresas-em-3d-podem-ajudar-artistas-cegos/> Acesso em 24/02/2023.

a importância e a necessidade de os professores auxiliarem os estudantes na organização dos materiais e no estudo autônomo propriamente dito.

No processo de aprendizagem musical estimulado pelas aulas de música do *design* metodológico desta pesquisa, algumas situações de aprendizagem se destacam. Em uma delas, na aula 01 (APÊNDICE B), ao estimular a audição do baixo da introdução de *Assum Preto* com a *Habanera*, ópera Carmen, de George Bizet, Mara percebe, rapidamente, a relação entre a linha do baixo da introdução da música *Assum Preto* com a música *Habanera*, ópera Carmen, de George Bizet. Ainda na aula 01 (APÊNDICE B), ao serem estimulados a entoar e a fazer a descrição do trecho da introdução da música *Assum Preto* com nomes de notas, Thiago Vieira recorre aos seus conhecimentos de teoria musical e se apropria do vocabulário musical adequado, o que demonstra sua compreensão musical e a mobilização de conhecimentos já adquiridos. Na aula 02 (APÊNDICE B), ao ser estimulada à escuta da linha melódica tocada pela flauta transversal, na música *Assum Preto*, a estudante Mara associa com a harmonia da música *Tarde em Itapuã* de Toquinho e Vinícius de Moraes. Clodomir demonstra o desenvolvimento de sua compreensão musical ao identificar semelhanças entre a música *Assum Preto* e a música *Asa Branca*. Ele percebeu que poderia cantar a letra de *Asa Branca* com a melodia de *Assum Preto*. Essa observação e relação entre as duas músicas foi objeto de aprofundamento da sua aprendizagem. Aproveitei, então, esse momento da aula, para falar sobre a métrica musical, dialogando sobre o porquê e como é possível cantar letras diferentes com a mesma melodia. Observa-se que os participantes constroem suas aprendizagens estabelecendo relações com outras aprendizagens, o que é importante em todo o processo de aprendizagem musical. As situações de aprendizagem musical relatadas demonstram que os participantes mobilizam seus conhecimentos prévios para construir novos conhecimentos.

Concluindo este tópico, ressalto que os participantes demonstram desenvolver um autoconhecimento sobre como aprendem música, de que forma o processo de aprendizagem ocorre e quais procedimentos pedagógicos são mais adequados para eles. Dentre os fatores que interferem na aprendizagem musical, segundo a perspectiva dos participantes estão: as concepções dos sujeitos sobre aprender música; o uso de instrumentos musicais nas situações de aprendizagem musical; aulas adaptadas às suas necessidades que os coloque em situação de igualdade de aprendizagem; a utilização de recursos que explorem o movimento corporal e o tato para a compreensão musical; a familiaridade musical com repertório objeto de estudo; a criação de imagens mentais e a associação do som a essas imagens e a construção da autonomia da aprendizagem. Esses princípios são relevantes para todos os aprendizes, mas devem ser observados de forma direcionada e específica quando a aprendizagem visual não é acessível

aos aprendizes. Como docente, destaco que é preciso considerar os diversos estágios de desenvolvimento musical dos estudantes com deficiência visual e que as aulas de música sejam planejadas de forma que contemplem os aspectos destacados, permitindo que esses aprendizes mobilizem os conhecimentos que já possuem. Para isso, o professor deve refletir sobre suas próprias concepções sobre aprendizagem musical.

5.6 ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

Neste tópico trato da questão da acessibilidade atitudinal e da importância que os participantes dão a esse tema. A acessibilidade atitudinal diz respeito a como as barreiras podem ser minimizadas ou mesmo excluídas a partir do momento que a sociedade assume atitudes adequadas em relação às pessoas com deficiência. O artigo 3º do Estatuto da pessoa com deficiência define barreiras como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (BRASIL, 2015).

No mesmo artigo é apresentada uma classificação dos tipos de barreiras existentes e que dificultam a vida das pessoas com deficiência. Essas barreiras são urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, de comunicações e informação, atitudinais e, por fim, tecnológicas. Bonilha (2010) alerta para o fato de que, embora exista no Brasil legislação sobre a efetivação de práticas educacionais inclusivas, elas não são tão determinantes quanto a transposição de barreiras atitudinais.

Embora exista, no Brasil, uma legislação que versa sobre práticas educacionais inclusivas, considera-se que, para a efetivação deste processo, tais leis não sejam tão determinantes quanto a transposição de barreiras atitudinais, ainda muito presentes neste contexto. (BONILHA, 2010, p. 196).

As barreiras atitudinais referem-se às atitudes e aos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Apesar da redução do uso de termos pejorativos para identificar as pessoas com deficiência, ainda há muitas atitudes preconceituosas, segregadoras e assistencialistas na sociedade. Clodomir alerta para o fato de que a deficiência não é uma escolha própria, portanto as pessoas com deficiência não podem ser penalizadas com atitudes de rejeição ou discriminação.

Tem que ter o coração aberto pra aceitar essas pessoas, porque elas não optaram por isso, elas têm os mesmos direitos e têm os mesmos deveres. A constituição é feita pra todos, sem exceção. Com adaptações, porque cada caso é um caso. (ENT. CLODOMIR, p.15).

Esse processo de aceitação das pessoas como elas são, com o corpo que elas têm, envolve a quebra das barreiras atitudinais. Observa-se a falta de preparo da sociedade para lidar com as questões que envolvem as pessoas com deficiência. Mauá (2017) destaca a presença de barreiras atitudinais nas famílias das pessoas com deficiência, considerando-a um aspecto difícil de ser transposto. É preciso atentar para as implicações emocionais dessa falta de preparo da sociedade. Os estudantes não se sentem confortáveis quando percebem que estão sendo um peso, seja na família seja na escola.

As outras pessoas parecem que não viviam aquilo né. Na verdade, um professor ou outro que tinha delicadeza, sensibilidade com os deficientes. Os outros falavam que tinham que aprender, que tinham que se adaptar. (ENT. THIAGO FERNANDO, p. 70).

A gente sabe que não dá pra levar algumas situações normais porque elas não são normais pra mim como são para os outros. (ENT. THIAGO VIEIRA, p. 86).

Louro (2012) sinaliza que a quebra das barreiras atitudinais exige refletir sobre os estereótipos criados em torno da pessoa com deficiência, como por exemplo, que toda pessoa cega tem aptidão para a música. Também é preciso refletir sobre as generalizações que pressupõem que se uma pessoa com deficiência visual tem determinada característica, todas as demais pessoas com deficiência visual terão a mesma característica e aprenderão da mesma forma.

As pessoas são impactadas pelas atitudes daqueles que as rodeiam, como destaca a estudante Mara ao se referir a professores e suas atitudes pedagógicas. Ela destaca a interação humana entre professor e aprendiz. Em sua narrativa o diferencial é a atitude do professor para com o aluno com deficiência, sua atenção e cuidado:

Ela me ajudou muito porque ela dava a teoria e chegava perto de mim e falava: Mara, você está precisando de alguma coisa? [...] Aí ela ia com toda boa vontade. Passava exercício para os colegas fazerem e enquanto os colegas faziam, ela ia explicando lá de uma forma que eu conseguia enxergar e aprender individualmente, ali, mas dentro da sala de aula. (ENT. MARA, P.45).

Ele pegava em mim pra fazer os movimentos e as músicas, ele começava as vezes comigo pra dar o exemplo, sempre teve muita disponibilidade de repetir milhões de vezes. (ENT. MARA, P.46).

Ele não precisou de recursos materiais nenhum, só humano, pra ser tão didático e me fazer aprender tantas coisas, pela disponibilidade, a vontade dele de ensinar e agregar. Pra ele não tinha horário, se você precisasse pegar mais

tempo e ficar lá fazendo aula com outros colegas, a porta dele era sempre aberta, então assim, foi fantástico, e um parêntese que eu estou lembrando, antes que eu esqueça, é uma das coisas mais fundamentais e essenciais pra gente aprender música. (ENT. MARA, 49).

Então assim, o que tem de diferencial nessas pessoas é a acessibilidade humana, que essas pessoas têm, porque elas nos recebem, os alunos, de uma forma diferenciada, particular, vendo a pessoa e não a deficiência na frente. Junto com a gente descobrindo caminhos onde o aprendizado se possa desenvolver, assim de maneira proveitosa. Acho que esse é o diferencial. Porque acho que didática não é uma coisa fechada, não é uma coisa quadrada. Ela tem que ser aberta e tem que ser humana mesmo no sentido de perceber as dificuldades e encontrar soluções. (ENT. MARA, p. 66).

A estudante destaca que a busca de proximidade, o interesse, o atendimento individualizado e durante as aulas, o contato físico e o respeito pelo tempo de aprendizagem foram atitudes fundamentais para a sua aprendizagem musical. Dessa forma, o processo de ensinar se aproximou de suas necessidades educativas. Os colegas de sala também são citados como colaboradores do processo de inclusão.

Eu tinha um gravadorzinho, aí eu gravava as aulas, as partes mais *sine qua non*, as partes mais difíceis, eu também tinha sempre amigos, colegas, que escreviam ou ditavam pra mim, depois que eles escreviam, eles tinham duplo trabalho né, escrever no meu caderno também, com canetinha. Aos poucos foi cada vez engrossando essa caneta e aumentando o tamanho da letra, eu tive muito apoio dos amigos da sala, da classe. (ENT. MARA, p.44).

Embora eu compreenda que essas atitudes são importantes para todos, com ou sem deficiência visual, destacá-las nesta pesquisa é pertinente, uma vez que, os próprios participantes também se queixam de situações em que não são vistos e que suas necessidades educacionais não são supridas em virtude da falta de interação professor-aluno e da falta de sensibilidade do professor. Clodomir, Mara e Thiago relatam experiências de constrangimento e humilhação.

Ah não, não voltei não. Me senti mal, muito mal. Não podia encostar na parede, não podia tocar a flauta porque os dedos ficavam igual uma antena. ‘Desencosta da parede! Abaixa esses dedos’. Eu me senti num quartel. Não voltei mais não. (ENT. CLODOMIR, p.13).

Você não podia levantar a mão, assim, é a burra, a burra lá não entendeu. ‘Será possível? Eu vou ter que explicar de novo?’ [...] ‘Eu já expliquei isso não sei quantas vezes, não sei o que lá, não tem condição, eu não tenho’. E falava assim, o desabafo dele, de incapacidade de adequar, ele expunha pra toda a turma, dando assim uma sensação vexaminosa na gente, e assim, muito constrangedor, tanto pra turma quanto para a gente. (ENT. MARA, p.46).

E também com a forma de que os professores abordavam o ensino acerca da minha pessoa, eu acho que faltava preparo dos professores da época, faltava preparo e eles levaram a coisa do jeito quase que [normal]. (ENT. THIAGO VIEIRA, p.86).

Para a estudante Mara, a atitude das pessoas com deficiência também é um fator indispensável para a quebra das barreiras atitudinais e, conseqüentemente, para a conquista da sua aprendizagem musical. Com isso ela quer dizer que a pessoa com deficiência precisa se fazer ouvir, reivindicar seus direitos como aprendiz e cidadã.

Eu achei assim, as coisas foram melhorando muito também pelo posicionamento da gente, assim quanto, eu [estou] aqui, eu tenho direito de estar, eu vou ficar, aqui também é meu lugar, que eu tive que falar com alguns professores, nesse nível, tipo assim, eu [estou] levantando a mão aqui, eu [estou] perguntando mil vezes, é porque eu não entendi, se você puder repetir, por favor, ou então chega aqui perto, me ajuda. Então muita coisa foi melhorando em função, eu acho, da minha própria atitude. (ENT. MARA, p. 44).

Freitas (2021, p. 27) concorda com esse posicionamento da estudante Mara quando diz que uma pessoa determinada “é força poderosa para mobilizar e pôr a serviço dos seus propósitos qualquer corpo, seja ele como for”. Esses depoimentos me fazem compreender a acessibilidade atitudinal como fator de extrema importância para a aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual. Melo (2014, p. 96) concorda com esse pensamento e afirma que “o aspecto mais relevante na inclusão desses educandos no espaço escolar é a mudança de atitude das pessoas que fazem parte dele”. Nesse sentido, a mudança de atitude das pessoas com deficiência também pode colaborar para a mudança de atitude dos demais.

Dessa forma, é pertinente concluir que a inclusão só poderá acontecer de forma plena quando toda a comunidade escolar - professores, alunos, gestores e família, estiver envolvida. Ademais, embora a acessibilidade atitudinal seja um aspecto essencial de acesso ao currículo, ela precisa estar acompanhada de todas as demais acessibilidades, a saber, arquitetônica, urbanística, comunicacional, informacional e tecnológica.

Concluindo esta seção, destaco que os participantes desta pesquisa têm em comum a aprendizagem musical sem uso de suportes de texto escrito, ou seja, sua aprendizagem está voltada para o desenvolvimento das habilidades de escuta e memória, o que caracteriza uma das formas de aprendizagem de todos os indivíduos. Os dados gerados revelaram que o envolvimento deles com a aprendizagem musical se deve à relevância da música em suas vidas e à sua possibilidade de inserção e interação social. Esse envolvimento também se deve a uma busca pessoal de conhecimento musical e à convivência social. Para eles a música tem tido um impacto positivo na superação do luto e do isolamento provocado pela deficiência visual. Nesse sentido, ressalto a importância da escola e dos professores observarem a condição emocional dos estudantes com perda tardia da visão.

Clodomir, Mara, Thiago Fernando e Thiago Vieira demonstram ter consciência e um autoconhecimento sobre como aprendem música e sobre o que é adequado para sua aprendizagem. Os resultados desta pesquisa revelam que o uso de instrumentos musicais na aprendizagem de conceitos musicais; a escuta reflexiva; a compreensão musical mediada pelo movimento corporal e pelo tato; a familiaridade com o repertório; a criação de imagens mentais e a escuta de si são características desse autoconhecimento. A acessibilidade atitudinal é destacada como essencial para o acesso ao currículo e precisa estar presente em todos os segmentos escolares. Além do mais, é ela que torna possível a acessibilidade arquitetônica, urbanística, informacional e tecnológica.

Embora a interação remota tenha imposto limites, as quatro (4) aulas de música baseadas nas demandas dos participantes, estimularam sua reflexão sobre seu processo de aprendizagem musical. Elas se configuraram como um momento de aprendizagem diferenciado e coerente com os objetivos de uma Sala de Recursos. Dentre os conhecimentos e habilidades adquiridos nas aulas remotas foi o manuseio da plataforma de videoconferência e a participação em uma aula *on line*. Destaco também a minha aprendizagem docente sobre aprender e ensinar. Para mim, no papel de professora, ver e ouvir as gravações das quatro (4) aulas de música foi de grande importância para me fazer refletir sobre a minha prática docente e o meu desenvolvimento profissional. Ouvir os participantes sobre sua aprendizagem revelou novos aspectos sobre a aprendizagem musical de pessoas com deficiência visual. Acrescento ainda que a experiência musical proporcionada pelas quatro (4) aulas de música contribuiu para que esses estudantes avançassem em seus estudos musicais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender como as pessoas com cegueira adventícia e com baixa visão entendem a sua aprendizagem musical num contexto formal de ensino de música. Os objetivos específicos visaram: 1) identificar quais atividades esses estudantes consideram relevantes no seu processo de aprendizagem musical; 2) entender como eles justificam essa relevância e 3) conhecer os desafios que esses estudantes observam no seu processo de aprendizagem musical.

O interesse nesse assunto surgiu a partir da minha prática como professora da Sala de Recursos no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília e da observação dos desafios enfrentados pelas pessoas com cegueira adventícia e das pessoas com baixa visão na aprendizagem musical em um contexto formal de ensino-aprendizagem.

Três pessoas cegas e uma pessoa com baixa visão participaram desta pesquisa que adotou *design* metodológico com quatro (4) entrevistas e quatro (4) aulas de música na modalidade remota conforme apresentado na seção quatro (4) desta dissertação. A análise dos dados apontou que a música é um importante meio de inserção e interação social para as pessoas com deficiência visual e que a procura por aprender um instrumento musical tem mais relação com as influências da família e da convivência social do que com a deficiência visual em si. Apenas um (1) participante associou a sua aprendizagem musical à lacuna deixada pela ausência da visão. Os participantes revelam que a aprendizagem musical produz sentimentos de realização pessoal e bem-estar emocional.

A pesquisa evidenciou que os participantes demonstram ter conhecimento do que é bom para eles. Por isso ressalto que, no processo de ensino-aprendizagem musical de pessoas adultas com cegueira adventícia e de pessoas com baixa visão, é essencial ouvi-las. O conhecimento que elas têm de si mesmo, dos recursos de que dispõem e da maneira como aprendem pode auxiliar significativamente a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Os participantes destacaram que as práticas mais relevantes que contribuem para o seu processo de aprendizagem musical são aquelas que privilegiam o corpo como agente dos processos cognitivos, uma vez que essas práticas são as que mais se aproximam das suas necessidades educacionais. O movimento corporal e o tato se constituem em canais de aprendizagem que permitem acessar de forma mais concreta os conceitos musicais.

Dentre os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência visual na aprendizagem musical está a natureza humana, ou seja, de serem aceitos por seus professores e colegas, antes de tudo, como pessoas, com suas singularidades e suas necessidades. Por um lado, há uma

tendência de superestimar as capacidades musicais das pessoas com deficiência visual, gerando concepções e equívocos, pois não se percebe a necessidade de atividades específicas e a produção de materiais e recursos didáticos apropriados que favoreçam o pleno desenvolvimento desses aprendizes. Por outro lado, há a tendência de se subestimar as pessoas com deficiência visual, gerando uma ideia de incapacidade. Portanto, é pertinente enfatizar que a deficiência visual ou outro tipo de deficiência não incapacita as pessoas. Nesse sentido, é possível afirmar que professores interessados em melhorar sua prática pedagógico-musical encontrarão meios de tornar os conteúdos de aprendizagem acessíveis aos estudantes, utilizando procedimentos didáticos adequados, disponibilizando materiais adaptados e observando o tempo necessário e adequado a cada um. A ausência ou disponibilização tardia de materiais didáticos provoca prejuízos na aprendizagem e a evasão escolar.

A pesquisa revelou que o processo de aprendizagem musical dos participantes envolve a construção de imagens mentais - auxiliadas pelo corpo, pelo tato e pela descrição, movimentos corporais, gravações, uso de instrumentos musicais para auxiliar a compreensão de conceitos musicais, associações com imagens da experiência pessoal, gestos e uma escuta atenta e focada.

Dentre os desafios enfrentados para a realização desta pesquisa, destaco a realização das quatro (4) aulas de forma remota - e os inevitáveis problemas de conexão, de estabilização da câmera e de ruídos nas chamadas. As aulas remotas também exigiram a articulação de outras formas para ensinar os alunos, diferentes daquelas utilizadas, presencialmente, na Sala de Recursos. Essa nova situação de aprendizagem possibilitou a utilização de outros procedimentos didáticos, como o desenvolvimento da aula com base na escuta, na oralidade e na vivência sonora. Esses procedimentos foram coerentes com o *design* metodológico da pesquisa e foram destacados pelos participantes como adequados para todas as pessoas, com ou sem deficiência visual, usuárias ou não do Sistema Braille. Apesar da interação remota, o processo de aprendizagem musical se efetivou por meio da escuta e do discernimento auditivo, da descrição dos movimentos, dos gestos e das posições para execução de frases e motivos rítmico-melódicos e da música-descrição.

No caso desses aprendizes, considero importante que os contextos de aprendizagem musical formal reconheçam e valorizem os processos de aprendizagem informal que eles vivenciam fora do currículo escolar. Com base na minha experiência como professora de pessoas sem deficiência visual, considero que os desafios que as pessoas com deficiência visual enfrentam são muito similares aos que os demais estudantes enfrentam e que os procedimentos apontados por eles como adequados também o são para pessoas sem deficiência visual.

Destaco a importância desta pesquisa para a minha prática como professora de música. No início desta pesquisa eu me concentrava mais nos materiais didáticos adaptados que pudessem auxiliá-los na compreensão dos conteúdos musicais exigidos pelo currículo de seus cursos no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Nas aulas de música planejadas para esta pesquisa, me concentrei em fazê-los nominar os sons que compunham a melodia da música selecionada e identificar as suas durações. Hoje compreendo que seria mais relevante que eles identificassem os contornos melódicos mais do que as notas que compunham cada frase. A identificação das alturas com nome de nota e sua duração é uma habilidade que poderia ser trabalhada e desenvolvida posteriormente, após mais vivência auditiva e de execução melódica. O fato de a Sala de Recurso integrar o contexto educacional de uma instituição de ensino formal gera uma pressão educacional e curricular para que os estudantes desenvolvam a leitura musical. Entendo que esse aspecto pode ter influenciado o planejamento das quatro (4) aulas de música, em detrimento de outros que, hoje, percebo igualmente importantes.

As reflexões sobre aprendizagem musical que emergiram nesta pesquisa são válidas para todas as pessoas, independentemente de terem ou não uma deficiência visual. A relação estabelecida no decorrer do curso entre teoria musical e prática musical me ajudou a rever concepções de ensino e aprendizagem musical arraigadas na minha prática docente. Desta forma, tenho ressignificado a minha prática docente a partir das desconstruções e construções feitas a partir desta pesquisa, o que me faz pensar e afirmar que a educação musical de pessoas com deficiência visual tem muito a ensinar para o campo da educação musical. Da mesma forma que esta pesquisa impactou minhas concepções e minha prática como professora de música, meu desejo é que os professores de música que atuam com pessoas com deficiência visual, em classes inclusivas ou não, reflitam sobre sua prática docente à luz dos resultados desta pesquisa e compreendam que as aprendizagens musicais ocorrem de diferentes formas, para as diferentes pessoas, independentemente de estarem numa condição de deficiência.

É importante que, de alguma forma, esses estudantes com cegueira advéncia que não usam com fluência a leitura em braille e os estudantes com baixa visão para a qual a leitura da partitura ampliada não é viável, tenham acesso à aprendizagem da escrita musical, seja ela em braille, seja ela em tinta no formato digital ou em impressão 3D. Dessa forma, haverá maior integração entre eles e o conhecimento musical. O acesso à escrita musical contribuirá também para a comunicação entre esses estudantes e seus professores de música, principalmente, em contextos formais de ensino de música. A falta de fluência na leitura do Sistema Braille não impede a escrita em braille e isso pode ocorrer por meio de algum programa de edição de

partituras. Da mesma forma, acho relevante que esses estudantes tenham acesso a programas de edição de áudio que contribuam para sua formação musical.

O aprendizado da escrita musical em braille ou em tinta no formato digital, sem necessidade de leitura, por meio de um *software* com retorno sonoro, ou a leitura por meio de impressão 3D, e o acesso a programas de gravação e edição de áudio por pessoas com deficiência visual, se constituem como possibilidades para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BAKER, David; GREEN, Lucy. **Insights in Sound: Visually Impaired Musicians' Lives and Learning**. New York: Routledge, 2017. E-book do kindle.

_____. **Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians**. Department of Culture, Communication and Media UCL Institute of Education, London, 2016. Disponível em: [Percepções de escolaridade, pedagogia e notação na vida de músicos deficientes visuais - David Baker, Lucy Green, 2016 \(sagepub.com\)](#) Acesso em 17/10/2022.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDO, Sérgio Figueiredo. **A música na educação de pessoas com deficiência visual**. Belém, 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BÉRTOLO, Helder. **O que “vê” quem não vê?** Revista Proformar, Edição 14, março 2006. p. 6, 7. Disponível em: [O que «vê» quem não vê? - Hélder Bértolo \(deficienciavisual.pt\)](#) Acesso em: 20/10/2022.

BEZERRA, Edibergon Varela. **Música e Deficiência visual: os processos de aprendizagem musical no Projeto Esperança Viva**. Natal, 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILHA, Fabiana Fator Gouveia. **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores**. Campinas, 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Do toque ao som: o ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. Campinas, 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). No 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [L13146 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em 20/10/2022.

BRASIL, ITS. **Tecnologia assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. São Paulo, p. 11, 2008.

BRESLER, Liora. **Pesquisa qualitativa em educação musical:** contextos, características e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

CARROL, Thomas J. **Cegueira:** o que é, o que faz e como viver com ela. São Paulo: Fundação para o Livro do cego no Brasil, 1968. Disponível em: [Cegueira: O que é, o que faz, como viver com ela - Thomas Carroll \(deficienciavisual.pt\)](#) Acesso em 01/10/2022.

CERQUEIRA, Jonir Bechara [et al]. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006.

COTA, Denis Martino. **Um estudo sobre a compatibilidade do aplicativo musical GarageBand com o VoiceOver.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 21, n. 58, v. 2, p. 118-133, jul.-dez. 2015.

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). Rio de Janeiro, 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CROMBIE, David; DIJKSTRA, Sijo; SCHUT, Edmar; LINDSAY, Natasha. **Spoken Music:** Enhancing Access to Music for the Print Disabled. FNB, Dutch Federation Of Libraries for the Blind, Netherlands, 2002.

CUCCHI, Kátia Daniela. **Software Musibraille:** a interface entre educador leigo em Musicografia Braille e educando cego. Salvador, 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Edital nº 56, de 10 de novembro de 2022.** Processo Seletivo para ingresso de estudantes nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nos Cursos de Qualificação Profissional no CEP-EMB. Disponível em: [CEP-EMB \(escolademusicadebrasil.com\)](#) Acesso: 27/11/2022.

_____. **Edital nº 56, de 10 de novembro de 2022.** Disponível em: [EMB - Edital 2023_01 - EDITAL MUSICALIZAÇÃO INFANTOJUVENIL \(google.com\)](#) Acesso em: 27/11/2022.

_____. **Orientação Pedagógica da Educação Especial.** Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília, 2010.

_____. **Regimento Escolar do Centro de Educação profissional Escola de Música de Brasília.** Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. 2017. Disponível em: [CEP-EMB - Regimento Interno e Proposta Pedagógica \(escolademusicadebrasil.com\)](#) Acesso em 27/11/2022.

_____. **Proposta Pedagógica do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.** Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. 2020. Disponível em: [EMB - Administrativo - PEDAGÓGICO \(google.com\)](#). Acesso em 28/11/2022.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; [et al]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FREITAS, Luiz Alberto Amorim de. **A disciplina de teoria musical em perspectiva inclusiva:** um levantamento sobre especificidades de pessoas com deficiência visual. Curitiba, 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2021.

FREITAS NETO, Albérico Salgueiro de. **Do Braille às tecnologias digitais de informação e comunicação:** leituras e vivências de cidadãos-cegos, suas relações com a informação e com a construção de conhecimento. Salvador, 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

_____. **Cegueira e cegueiras na multirreferencialidade:** construção de conhecimentos, música e aprendizagem. Salvador, 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GADIRAJU, Vinitha; DOYLE, Olwyn; KANE, Shaun K. **Exploring Technology Design for Students with Vision Impairment in the Classroom and Remotely.** In CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '21), May 08–13, 2021, Yokohama, Japan. ACM, New York, NY, USA, 13 pages. <https://doi.org/10.1145/3411764.3445755>.

GIESTEIRA, Adriano Chaves. **La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual:** elaboracion e evaluación de um método de guitarra. Barcelona, 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Didáctica de la Educación Física, de las Artes Visuales, de la Música e de la voz). Facultad de Ciências de La Educacion, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2013.

GILBERT, Danni. **“It’s Just the Way I Learn!”** Inclusion from the Perspective of a Student with Visual Impairment. *Music Educators Journal*. September 2018.

KEENAN JÚNIOR, Daltro. **Trajetória Acadêmica de Alunos com Deficiência Visual:** um estudo com egressos da graduação em Música. Florianópolis, 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **Aprendizagem de resultados:** uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Epub disponível em [Aprendizagem de resultados malcolm knowles by MICSQUIZE - Issuu](#). Acesso em 14/11/2022.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro:** a ciência de uma obsessão humana. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LIMA, Sandra Fernandes de Oliveira. **Proposta de um sistema computacional utilizando metáforas aderentes à escrita e leitura musical por deficientes visuais e seus acompanhantes utilizando células hexadecimais com quatro pontos em relevo, conceitos da numerofonia e a codificação numérica do código Braille.** Uberlândia, 2013. 177 f. Tese

(Doutorado em Engenharia Elétrica). Faculdade de Engenharia Elétrica, Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LIMA, Francisco; LIMA, Rosângela A. F. e GUEDES, Lívia C. **Em defesa da áudio-descrição:** contribuições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Revista Brasileira de Tradução Visual, 1º vol, 2009. Disponível em <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/> Acesso em 28/11/2022.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/978-85-216-2306-9> Acesso em 11/04/2022.

MALHEIROS, Ozani Pereira de Oliveira. **Musicografia Braille:** estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual. João Pessoa, 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MARINHO, Maria de Fátima. **El proceso de inclusión entre un estudiante ciego y estudiantes videntes en la enseñanza de música en la escuela Mizael Montenegro Filho y em el Centro de Educación Musical de Olinda.** Santa Fé, 2020, 418 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santa Fé, Santa Fé, 2020.

MARQUES, Estevão. **Colherim:** ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres. São Paulo: Peirópolis, 2013.

MATOS, Daniel Abud Seabra e JARDILINO, José Rubens Lima. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional:** similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. Educação & Formação, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016 Disponível em: <http://seer.uece.br/redufor> Acesso em 19/09/2022.

MAUÁ, Paulo Eduardo. **Ensino de música para cegos sem Braille:** desafio ou loucura? A eficácia do ensino de música para adultos com deficiência visual adquirida sem conhecimento de Musicografia Braille. Leiria, 2017, 122 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Acessível). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria. Leiria. 2017.

MELO, Marcos Welby Simões. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual.** Salvador, 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MELO, Issac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música na UFRN:** questões de acessibilidade curricular e física. Natal, 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MORAIS, Pamela. **Especificidades da escrita Braille aplicada ao violão.** Natal, 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OGANDO, Márcia Gabriela Correia. **Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos.** Rio de Janeiro, 2017. 267 f. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso. **O deficiente visual em contato com a música.** Campinas, 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OTA, Raphael. **Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual.** Campinas, 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PARK, Hye Young. **The Meaning of Musicing in the Post-traumatic Growth of Individuals With Adventitious Visual Impairment: Applying the Life History Method by Mandelbaum.** *Frontiers in Psychology*, 2021.

PENTEADO, Antônio. **Acessibilidade recíproca no diálogo musical entre violonistas cegos e videntes.** Campinas, 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/2343/pdf/0>.

PINTO, Renato Antônio Brandão Medeiros. **O visual do invisível: a complexidade das categorias entre a música e a cegueira.** Manaus, 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Instituto De Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

QUINTANILHA, José Carlos. **Uma proposta de oficina de música para alunos com deficiência visual: construção de instrumentos musicais e performance.** Rio de Janeiro, 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Eliza de oliveira. **O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA.** São Luís, 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

SANTOS, Alexandre Henrique. **Propostas pedagógico-musicais e deficiência visual: recursos tecnológicos a partir da abordagem TPACK.** Campinas, 2020. [s.n]. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2020.

SCHMITT, Camila da Silva e DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo.** *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Disponível em: [1414-4077-aval-21-02-000361.indd](https://doi.org/10.1590/1414-4077-aval-21-02-000361) (scielo.br). Acesso em: 01/12/2022.

SECO, Layara Feifer Calixto. **Mediação e inclusão informacional para musicistas cegos.** Londrina, 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SILVA, Jonatas Souza e. **A musicografia braille e o desenho universal para a aprendizagem:** uma proposta didática/pedagógica. Fortaleza, 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2022.

SILVA, Wesley Pereira da. **Sistema DOSVOX e inclusão:** o pensamento crítico na formação docente. Brasília, 2021. 268 f. Tese (Doutorado em educação em Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SLOBODA, John A. **A mente musical:** a psicologia cognitiva da música, Londrina: Eduel, 2008.

SOUZA, Catarina Schin Lima de. **Música e Inclusão:** necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? Salvador, 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, Raphael Moreira Vanazzi. **Particularidades da Musicografia Braille para o auxílio de novas metodologias de ensino.** Campinas, 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. **O Corpo em ação:** a experiência incorporada na prática musical. REVISTA DA ABEM. Londrina, v.19, n.25, p. 131-140, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. **A Entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TOFANI, Arthur Piza Mosterio. **Uma ferramenta para notação musical em Braille.** São Paulo, 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TOMÉ, Dolores. **A Infocomunicação em harmonia com a Musicografia Braille:** proposta de plataforma digital inclusiva. Porto, 2016. 311 f. Tese (Programa Doutoral de Informação e Comunicação em Plataformas Digitais). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, U.Porto, Faculdade de Letras, 2016.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. **Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 369-386, maio/ago. 2007.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual.** Salvador, 2008. 421 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

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

_____. **A performance da pessoa com deficiência visual**. São Paulo, 2019. 225 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

VIEIRA, Karla Cremones Gambarotto. **A pessoa cega e a formação em música: contribuições da Musicografia Braille para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. Piracicaba, 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2020.

VIEIRA, Paulo Sérgio José. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva para Pessoas com Deficiência Visual: o caso da Escola de Música de Brasília**. Brasília, 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

WILSON, Moriah Leigh. **“Seeing” music theory: Graduate music theory for the Visually impaired music student**. Lynchburg, 2019. 76 p. Dissertação (Master of Arts in Music Education). Liberty University, Lynchburg, 2019.

APÊNDICE A - TRABALHOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E MÚSICA

DISSERTAÇÕES

Quadro - Relação de Autores e trabalhos selecionados Revisão de Literatura

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO	UNIVERSIDADE
1.	BONILHA, Fabiana Fator Gouvea.	Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores.	2006	UNICAMP
2.	SOUZA, Catarina Schin Lima.	Música e Inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?	2010	UFBA
3.	MELO, Issac Samir Cortez.	Um estudante cego no curso de licenciatura em música na UFRN: questões de acessibilidade curricular e física.	2011	UFRN
4.	TOFANI, Arthur Piza Mosterio.	Uma ferramenta para a notação musical em Braille.	2012	USP
5.	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 IBC.	2012	UFRJ
6.	BERNARDO, Sérgio Figueiredo.	A música na educação de pessoas com deficiência visual.	2012	UFPA
7.	OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso.	O deficiente visual em contato com a música.	2013	UNICAMP
8.	QUINTANILHA, José Carlos.	Uma proposta de oficina de música para alunos com deficiência visual: construção de instrumentos musicais e performance.	2013	UFRJ
9.	CUCCHI, Káthia Daniela.	Software Musibraille: a interface entre educador leigo em Musicografia Braille e educando cego.	2013	UFBA
10	TUDISSAKI, Shirlei Escobar.	Ensino de Música para Pessoas com Deficiência Visual.	2014	UNESP
11	SOUZA, Raphael Moreira Vanazzi.	Particularidades da Musicografia Braille para o auxílio de novas metodologias de ensino.	2014	UNICAMP
12	OTA, Raphael.	Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual.	2014	UNICAMP

13	MELO, Marcos Welby Simões.	Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula.	2014	UFBA
14	BEZERRA, Edibergon Varela.	Música e deficiência visual: os processos de aprendizagem musical no Projeto Esperança Viva.	2016	UFRN
15	ROCHA, Eliza de Oliveira.	O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA.	2016	UFMA
16	MALHEIROS, Ozani Pereira de Oliveira.	Musicografia Braille: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual.	2017	UFPB
17	KEENAN JÚNIOR, Daltro.	Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música.	2017	UDESC
18	PENTEADO Antônio.	Acessibilidade recíproca no diálogo musical entre violonistas cegos e videntes.	2017	UNICAMP
19	SECO, Layara Feifer.	Mediação Informacional e Inclusão para Musicistas Cegos.	2017	UEL
20	MAUÁ, Paulo Eduardo	Ensino de Música para cegos sem braille: desafio ou loucura? A eficácia do ensino de música para adultos com Deficiência visual adquirida sem conhecimento de Musicografia braille.	2017	Instituto Politécnico de Leiria
21	VIEIRA, Paulo Sergio Jose	Políticas e práticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência visual: o caso da Escola de Música de Brasília.	2018	Universidade Católica de Brasília
22	NICOLODELLI, Vinícius.	A trajetória formativa de um professor de música deficiente visual: um estudo sobre as dimensões da acessibilidade.	2019	UDESC
23	MORAIS, Pamela Araújo de Moura	Especificidades da escrita Braille aplicada ao violão.	2020	UFRN
24	VIEIRA, Karla Cremonez Gambarotto.	A pessoa cega e a formação em música - contribuições da musicografia Braille para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.	2020	UNIMEP
25	FREITAS, Luiz Amorim.	A disciplina de teoria musical em perspectiva inclusiva: levantamento sobre especificidades de pessoas com Deficiência Visual.	2021	UNESPAR
26	MARINHO, Michele Maia Mendonça.	Acessibilidade informacional para músicos com deficiência visual.	2021	UFC

27	FONSECA, Maurício Eslabão.	A inclusão no ensino superior em música: um estudo com licenciandos com deficiência visual na EMUFRN.	2022	UFRN
28	SILVA, Jonatas Souza.	A musicografia braille e o desenho universal para a aprendizagem: uma proposta didática-pedagógica.	2022	IFCE

TESES

N	AUTOR	TÍTULO	ANO	UNIVERSIDADE
1	TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto	Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual	2008	UFBA
2	BONILHA, Fabiana Fator Gouvea	Do toque ao som: o ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva	2010	UNICAMP
3	LIMA, Sandra Fernandes de Oliveira	Proposta de um sistema computacional utilizando metáforas aderentes à escrita e leitura musical por deficientes visuais	2013	UFU
4	GIESTEIRA, Adriano Chaves.	La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual	2013	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
5	MELO, Marcos Welby Simões	Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula.	2014	UFBA
6	FREITAS NETO, Albérico Salgueiro de	Cegueira e cegueiras na multirreferencialidade: construção de conhecimentos - Música e aprendizagem	2015	UFBA
7	TOMÉ, Dolores.	A Infocomunicação em harmonia com a musicografia Braille: proposta de plataforma digital inclusiva.	2016	UPORTO/ UNIVERSIDADE DE AVEIRO
8	OGANDO, Marcia Gabriela Correia.	Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos	2017	UNIRIO
9	PINTO, Renato Antônio Brandão Medeiros.	O visual do invisível: a complexidade das categorias entre a música e a cegueira.	2019	UFAM
10	TUDISSAKI, Shirlei Escobar	A performance musical da pessoa com deficiência visual	2019	UNESP

11	SANTOS, Alexandre Henrique	Propostas pedagógico-musicais e deficiência visual: recursos tecnológicos a partir da abordagem TPACK	2020	UNICAMP
12	MARINHO, Maria de Fátima.	El proceso de inclusión entre un estudiante Ciego y estudiantes videntes en la enseñanza de Música en la Escuela Mizael Montenegro Filho y en el Centro de Educación Musical de Olinda (Pernambuco - Brasil)	2020	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA FÉ

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DAS AULAS DE MÚSICA

Planos de Aula

Aula 1

Música utilizada: *Assum Preto* - Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

Objetivos:

1. Ouvir internamente os sons dos trechos musicais destacados e entoá-los com nomes das notas.
2. Identificar as figuras musicais utilizadas na construção do ritmo.
3. Construir uma descrição da introdução.

Desenvolvimento:

1. Ouvir a gravação original de *Assum Preto*, de Luiz Gonzaga.
2. Primeira pergunta: **o que mais te chamou a atenção nessa música?**

(Aqui eu espero que eles comentem sobre a instrumentação, letra, enredo, compositor/cantor, o gênero, autor).

3. Após ouvir os comentários, ler a letra da música:

Tudo em vorta é só beleza, sol de abril e a mata em frô.
 Mas Assum Preto, cego dos óio, num vendo a luz, ai, canta de dor.
 Mas Assum Preto, cego dos óio, num vendo a luz, ai, canta de dor.
 Tarvez por ignorança ou mardade das pió.
 Furaro os óio do Assum Preto pra ele assim, ai, cantá mió.
 Furaro os óio do Assum Preto pra ele assim, ai, cantá mió.
 Assum Preto veve sorto mas num pode avuá.
 Mil vez a sina de uma gaiola desde que o céu, ai, pudesse oiá.
 Mil vez a sina de uma gaiola desde que o céu, ai, pudesse oiá.
 Assum Preto, o meu cantar é tão triste como o teu.
 Também roubaro o meu amor que era a luz, ai, dos óios meus.
 Também roubaro o meu amor que era a luz, ai, dos óios meus.

4. Ouvir a gravação de *Assum* executada por Gilberto Gil e questionar: o que há de diferente nessa gravação?
5. Conversar sobre a forma - a maneira como a música se estrutura: introdução, estrofe, convenção, estrofe).
6. Conversar sobre a instrumentação e a sua relação com a forma.

Introdução: zabumba, acordeom, violão.

Estrofe 1 - violão e voz.

Convenção - acordeom, zabumba, violão.

Estrofe 2 - acordeom, zabumba, violão, triângulo e voz.

Convenção - acordeom, zabumba, violão, triângulo, flauta transversal.

Estrofe 3- acordeom, zabumba, violão, triângulo e voz.

Convenção - acordeom, zabumba, violão, triângulo, flauta transversal.

Estrofe 4 - acordeom, zabumba, violão, triângulo, flauta transversal e voz

Aula 2

Objetivos:

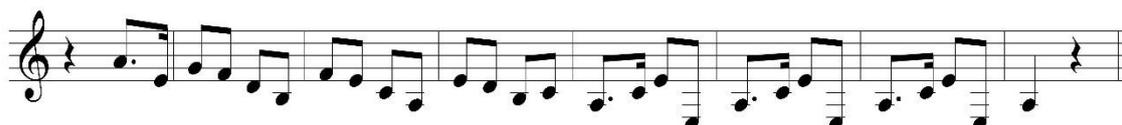
- Ouvir os sons do trecho da convenção e entoar com nomes das notas.
- Identificar as figuras musicais utilizadas na construção do ritmo.
- Construir uma descrição da melodia da convenção entre as estrofes.

Desenvolvimento:

- Relembrar elementos da aula anterior e ver se eles lembram da descrição da introdução.
- Ouvir a música *Assum Preto*.
- Trazer à memória o pulso, a divisão do pulso, a subdivisão do pulso e as variações da subdivisão. Usar os dedos pra lembrar a subdivisão e as suas variações.
- Provocar o grupo a descobrir as notas do segundo tema (convenção entre as estrofes). Ouvir o trecho em questão quantas vezes forem necessárias.
 - Identificar que esse trecho é a junção de algo novo com o trecho da introdução.
 - Em que nota da escala começa?
 - Em que nota termina? Entoar a oitava.
 - Separar o trecho novo em 4 fragmentos, trabalhar um fragmento de cada vez. Destacar o procedimento do compositor na repetição de seqüências a partir do segundo fragmento. Entoar a primeira nota de cada fragmento.
 - Quais são as figuras rítmicas utilizadas?
 - Imitação de acordes arpejados:
 - lá do mi sol,
 - Sol' mi dó lá
 - Si ré fá lá'
 - lá' fa' ré, si,
 - La' mi sol ré fá dó mi si ré lá. (quartas descendentes)
 - Lá' sol - lá fá - lá mi - lá ré - lá dó - lá si - lá lá. (descendente)
 - Entoar o trecho do segundo tema com nomes de notas.
- Fazer a descrição do trecho, como se estivesse escrevendo uma partitura.

A melodia da convenção está escrita abaixo, mas é possível acessar o áudio por meio do link:

<https://drive.google.com/file/d/1xtBI4FM1t9YI0Q2D5XKNL2avCILLR143/view?usp=sharing>



- Ouvir novamente a quarta estrofe da música, onde entra o descante da flauta transversal.
- Perguntar se alguém pode entoar a melodia executada pela flauta.
- Entoar, separado do vídeo, a melodia executada pela flauta transversal.

Aula 3

Objetivos:

- Executar os movimentos preparatórios (sotaques) do ritmo com as colheres.
- Ouvir outras músicas e procurar semelhanças e diferenças entre estas e *Assum Preto*.

Desenvolvimento:

- Iniciar a aula solicitando que eles comentem sobre a tarefa da semana. O que acharam, se conseguiram fazer, quais as dificuldades encontraram. Se for necessário, exemplificar a realização da tarefa com eles.
- Solicitar ao Clodomir que explique sobre a semelhança entre *Assum Preto* e *Asa Branca*, comentado por ele na aula anterior.
- Fazer as imitações de trechos melódicos usando mi ré dó si lá.
- Ouvir a gravação de “A noite no Castelo” música de Hélio Ziskind. Questionar se há semelhanças entre a música *Assum Preto* e *A noite no Castelo*.
- Tocar os exercícios preparatórios das colheres imitando um pandeiro. PO KO PA KA
- Audição de *Assum Preto*, versão do Quinteto Violado. Chamar a atenção para as semelhanças e diferenças entre a versão do Gilberto Gil e a do Quinteto Violado.

Aula 4

Objetivos:

- Executar a levada de baião com as colheres e construir descrição do ritmo executado.
- Ouvir trechos e compreender semelhanças e diferenças entre eles.
- Estimular a criação musical a partir de pequenas alterações nas frases dadas.

Desenvolvimento:

- Questionar como foi a execução do dever de casa, quais dificuldades tiveram.
- Relembrar os quatro sons (sotaques) do pandeiro na colher. Tocar o ritmo base do baião com as colheres. Depois de obter um domínio da levada, pedir que cada um toque o ritmo com as colheres cantando a melodia com a letra ao mesmo tempo. (Isso pode ficar como tarefa de casa, caso não consigam executar na hora.)
- Solicitar que eles descrevam as figuras rítmicas utilizadas na levada.
- Tocar para eles ouvirem as duas primeiras frases de *Assum Preto* - versão do Gilberto Gil e questionar a respeito dos procedimentos do compositor em relação à **melodia**, comparando as frases, diferenças e semelhanças existentes entre elas. Espero que eles observem que a segunda frase é igual à primeira com alteração nas duas últimas notas.
- Tocar o tema na versão do Gilberto Gil e na versão do Quinteto violado. Solicitar que eles identifiquem a diferença entre eles.
- Aproveitar a ideia acima e propor uma atividade em que um aluno canta a primeira frase da melodia da música e outro repete modificando as duas últimas notas.

Varição: um participante canta a primeira frase da melodia e um outro cria uma resposta começando da última nota da primeira frase, mantendo o motivo rítmico, e assim sucessivamente.