



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

OZANI PEREIRA DE OLIVEIRA MALHEIROS

MUSICOGRAFIA BRAILLE: ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA A
FORMAÇÃO MUSICAL DA PESSOA NORMOVISUAL, CEGA E/OU COM
DEFICIÊNCIA VISUAL

João Pessoa
2017

OZANI PEREIRA DE OLIVEIRA MALHEIROS

MUSICOGRAFIA BRAILLE: ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA A
FORMAÇÃO MUSICAL DA PESSOA NORMOVISUAL, CEGA E/OU COM
DEFICIÊNCIA VISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa “Processos e Práticas Educativo-Musicais”.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida

João Pessoa
2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M249m Malheiros, Ozani Pereira de Oliveira.

Musicografia braille: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual / Ozani Pereira de Oliveira Malheiros. - João Pessoa, 2017.

130 f. : il.

Orientação: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical. 2. Musicografia braille. 3. Formação musical - Deficientes visuais. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da Dissertação: **“MUSICOGRAFIA BRAILLE: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual”**

Mestranda: **Ozani Pereira de Oliveira Malheiros**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora

Cristiane Almeida

Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida
Orientadora/UFPE/UFPB

Maura

Dr.^a Maura Lúcia Fernandes Penna
Membro Interno do Programa/UFPB

Wilson

P.^o Dr. Wilson Zattera
Membro Externo à Instituição/UNICAMP

João Pessoa, 12 de Dezembro de 2017

*Dedico este trabalho a Elcy de Oliveira Silva,
minha mãe, (In Memoriam)!*

AGRADECIMENTOS

Como agradecer...

A Deus, que me deu a vida e a oportunidade de trilhar caminhos onde me deparei com novas descobertas e desafios;

A minha orientadora, Dr^a. Cristiane Galdino, que com sua sabedoria, amizade, tranquilidade e simplicidade me apontou diretrizes antes desconhecidas;

À minha família, principalmente meu esposo Israel Malheiros, pela compreensão e apoio na minha busca pelo conhecimento;

Ao LEMEI/UFPE, na pessoa da sua coordenadora, Prof.^a Ma. Maria Aida Barroso pelo apoio irrestrito;

Aos meus alunos participantes desta pesquisa, Áurea, Eloísa, Fátima, Marques e Rodrigo, pela participação em todo este processo, me proporcionando o entendimento de que é possível viver e aprender harmoniosamente em meio as desigualdades;

Ao Prof. e Pr. José Bonifácio, pela correção ortográfica deste trabalho;

A “filha do coração” Elayne Bione que, como amiga e jornalista, me acompanhou nas andanças pela Europa, registrando todas as nossas entrevistas e visitas a lugares importantes que fazem parte da história do Louis Braille e conseqüentemente do Sistema e da Musicografia Braille;

Ao Dr. Eduardo Bione que nos deu todo o apoio logístico na França e ainda serviu de cicerone e intérprete em alguns momentos;

Ao Prof. Francesco Facchin do Conservatório de Padova, juntamente com Valentina Facchin, pelo extraordinário apoio dado no Conservatório de Música Cesare Pollini, bem como a toda família Facchin, pela hospedagem e receptividade calorosa durante nossa estadia naquela cidade;

A Prof.^a Dr^a Maura Penna que, mesmo sem perceber, contribuiu de forma extraordinária para o meu desenvolvimento acadêmico.

Portanto, dizer obrigada é pouco, por isso, desejo-lhes que o agradecimento venha de Deus em forma de saúde, paz, sensibilidade e disposição para continuarem a caminhada da vida. Quanto a Deus, me disponho à Sua vontade, para trilhar outros caminhos e outros desafios!

A canção da vida!
Às vezes consonantes, outras vezes dissonantes...
Alguns acordes perfeitos, outros imperfeitos...
Escrita em tom maior ou menor.... Não importa!
O importante é estar sempre escrevendo a canção da sua vida!
(OZANI MALHEIROS)

RESUMO

Na Educação Básica Especial e Inclusiva, a pesquisa e o ensino têm sido mais explorados do que na área da Educação Musical, principalmente no que se refere ao ensino da pessoa cega e/ou com deficiência visual, onde a maioria deles aprendem um instrumento de maneira informal ou “de ouvido”. Como a grafia para a escrita musical e demais áreas de ensino/aprendizagem deste público específico é única e totalmente diferenciada das demais, poucos são os educadores e pesquisadores que se dispõem a desbravar estes novos (velhos) caminhos, ao longo da sua jornada docente. Portanto, este trabalho, intitulado: Musicografia Braille: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com baixa visão, é resultado de inquietações no decorrer de experiências com estes públicos, o que levou à seguinte questão norteadora: Quais estratégias e recursos podem contribuir para fundamentar o ensino da Musicografia Braille a pessoas normovisuais, cegas e/ou com baixa visão? Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, ela teve como metodologia a pesquisa-ação, pois apresenta um processo que se baseia em um ciclo, pelo qual se permite a intervenção do pesquisador no processo da ação, buscando o aprimoramento da prática. Deste modo, a pesquisa teve como objetivo geral: investigar estratégias e recursos metodológicos para o ensino da Musicografia Braille a educandos normovisuais, cegos e/ou com deficiência visual. Os objetivos específicos buscaram: trabalhar a interseção de realidades musicais de educandos normovisuais, educando cegos e/ou com baixa visão, em sala de aula; identificar ferramentas que possibilitem a melhora do aprendizado da Musicografia Braille; analisar o desenvolvimento destes alunos no decorrer deste estudo e transcrever, de tinta para braille, o resultado desta pesquisa. Para isso, foram ministradas 14 aulas, incluindo filmagens, fotografias e depoimentos que foram usados na coleta de dados. Mudanças no conteúdo programático ocorreram no decorrer da ação, objetivando atender às necessidades dos alunos. Desta forma, concluiu-se que o trabalho de sensibilização feito entre os alunos, os materiais e as estratégias usadas para o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille em um contexto inclusivo é possível e fundamental. Outrossim, possibilitou uma reflexão sobre a educação musical da criança cega, da mesma forma que se pensa a educação musical de uma criança normovisual, caso ele/ela queira seguir a vida acadêmica como músico/musicista.

Palavras-chave: Musicografia Braille. Inclusão. Educação Musical.

ABSTRACT

In the Special and Inclusive Basic Education, research and teaching have been more explored than in the area of Musical Education, especially in what concerns the teaching of blind and/or visually impaired people, where most of them learn an instrument in an informal way or “by ear”. As the writing for musical writing and other areas of teaching/learning of this specific audience is unique and totally different from the others, few educators and researchers are willing to follow these new (old) ways, throughout their teaching journey. Therefore, this study, entitled: Musicography Braille: strategies and resources for the musical training of blind and/or visually impaired people, is the result of anxieties in the course of experiences with this target public, which led to the following guiding question: What strategies and resources can help support the teaching of Braille Musicography to non-blind people, blind people and/or people with low vision? Since this is a qualitative research, it has as methodology the action research, because it presents a process that is based on a cycle, where it allows the intervention of the researcher in the process of the action, seeking the improvement of the practice. In this way, the research had as general objective: to investigate strategies and methodological resources for the teaching of Braille Musicography to normovisual, blind and/or visually impaired students. The specific objectives were: to work the intersection of musical realities of normovisual learners, educating the blind and/or with low eyesight, in the classroom; identify tools that enable the improvement of Braille Musicography learning; analyze the development of these students during this study and transcribe, from Braille print, the result of this research. For this, 14 classes were taught, including filming, photographing and testimonials that were used as data collection. Changes in the programmatic content occurred during action, aiming to meet the needs of the students. In this way, I concluded that the work of raising awareness among the students, the materials and the strategies used for the teaching/learning of Braille Musicography in an inclusive context is possible and fundamental. It also enables us to reflect on the musical education of the blind child, in the same way that one thinks of the musical education of normovisual children, in case they choose to follow the academic life as a musician.

Keywords: Braille Musicography. Inclusion. Music Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Exemplo de Tiposcópio, em frase com fonte ampliada.....	31
Figura 02 - Exemplo de material para leitura de partitura para pessoa com baixa visão	32
Figura 03 - Forma de escrita para as pessoas cegas, antes do Sistema Braille.....	37
Figura 04 - Prancheta usada para escrita, pelos alunos do Real Instituto de Jovens Cegos de Paris	38
Figura 05 - Exemplo da escrita noturna e da escrita braille	39
Figura 06 - Sistema Braille.....	41
Figura 07- Sinais de oitavas	42
Figura 08 - Transcrição em tinta do exemplo de Sinal de oitava da Figura 07	43
Figura 09 - Exemplo de texto musical em braille.....	44
Figura 10 - Transcrição em tinta do texto musical em braille, da Figura 09	44
Figura 11 - Linha um do Alfabeto Braille	70
Figura 12 - Linha dois do Alfabeto Braille.....	70
Figura 13 - Linha três do Alfabeto Braille.....	70
Figura 14 - Alfabeto Braille alinhado, sem a letra W	71
Figura 15 - Celas braille em tinta	71
Figura 16 - Alfabraille em material emborrachado	73
Figura 17 - Pauta com dois compassos, em material emborrachado.....	74
Figura 18 - Modelo de figuras da musicografia tradicional, em alto relevo	75
Figura 19 - Esponjas/buchas usadas para explicação da divisão proporcional de valores	77
Figura 20 - Aula sobre divisão proporcional de valores.....	78
Figura 21 - Torçal com nós, representando tons e semitons.....	79
Figura 22 - Reconhecimento das oitavas, no teclado	80
Figura 23 - Celas braille em madeira com pinos de plástico.....	81
Figura 24 - Uso da Máquina Perkins	85
Figura 25 - Jogo da memória musical em braille e tinta, feito em madeira, emborrachado, fita adesiva dupla face, fita isolante e acetato	89
Figura 26 - Peças do jogo da memória musical em braille e tinta.....	90
Figura 27 - Jogo de memória tátil, adaptado para o trabalho de percepção rítmica e valores	92
Figura 28 - Disponibilização dos alunos em sala de aula.....	96
Figura 29 - Aula de percepção rítmica com uso do jogo da memória, em madeira	101
Figura 30 - Aluno pesquisando tema da aula no sumário do livro, em braille	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Ações internacionais acerca da Educação Especial.....	18
Quadro 02 - Legislações brasileiras sobre inclusão.....	21
Quadro 03 - Quadro de especificações de aulas, conteúdos e materiais	68
Quadro 04 - Resultado do questionário da avaliação dos recursos	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Representação das quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação..... 62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

APEC: Associação Pernambucana de Cegos

CERTO: Centro Evangélico de Reabilitação e Treinamento Ocupacional

CDPD: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CNS: Conselho Nacional de Saúde

IBC: Instituto Benjamin Constant

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

LEMEI: Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva

ONCB: Organização Nacional de Cegos do Brasil

ONG: Organização Não Governamental

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UMC: União Mundial dos Cegos

WBU: World Blind Union

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A CEGUEIRA E O BRAILLE	18
1.1 A cegueira.....	34
1.2 Louis Braille.....	35
1.3 O Sistema Braille.....	40
1.4 A Musicografia Braille.....	41
2 EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E INCLUSIVA.....	47
2.1 Educação Especial e Inclusiva	47
2.2 Educação musical especial e inclusiva.....	54
3 VISUALIZANDO A INTERVENÇÃO	58
3.1 Trilhas para o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille	58
3.2 Ações para a pesquisa-ação	59
3.2.1 Planejando os caminhos para a ação	62
3.3 Os direcionamentos pedagógicos e os materiais empregados	66
3.4 A evolução das aulas	67
3.5 Olhares avaliativos	83
4 OLHARES SOBRE A AÇÃO.....	94
4.1 As mudanças na visão	94
4.2 Um novo olhar	101
4.3 O olhar interpretativo	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA	
USO DE DADOS – LEMEI	124
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
ESCLARECIDO (EM TINTA).....	125
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INICIAL	127
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO FINAL.....	128
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS RECURSOS	
UTILIZADOS NA PESQUISA.....	129

INTRODUÇÃO

O mundo tem se mobilizado através de importantes reuniões, com o objetivo de promover uma inclusão geral das pessoas menos favorecidas social ou fisicamente, nos contextos socioeducacionais, com participação de delegações de diversos países, onde são discutidas formas de melhorias para a vida do ser humano. Desses encontros, ações normativas foram implementadas a fim de que os países participantes as adequassem às suas realidades, buscando colocar, em prática, os planos discutidos.

O Brasil sempre tem representações nestas reuniões, e é um dos países participantes que, a partir dos resultados das discussões internacionais, desenvolvem diversas normativas concernentes à inclusão socioeducativa. Ainda existe, porém, uma distância entre o discurso e a prática. Como exemplo desta diferença, cito uma experiência vivenciada por mim mesma, que me fez perceber claramente esta dicotomia.

Em 1990, durante o curso de Licenciatura em Música na UFPE, fui convidada para trabalhar em uma Organização Não Governamental (ONG) intitulada Centro Evangélico de Reabilitação e Treinamento Ocupacional (CERTO); uma instituição sem fins lucrativos e que assiste pessoas com deficiência, independentemente de raça, faixa etária, gênero, credo religioso ou tipo de deficiência. Nesta instituição, tive a oportunidade de organizar um coro de pessoas com deficiências diversas, um grupo composto por 22 participantes, dentre os quais um dos componentes tinha paralisia cerebral, outro com cegueira e os demais com deficiência motora. O trabalho consistia não apenas em ensiná-los a cantar (o que já era muito difícil, principalmente para as pessoas com paraplegia¹ e tetraplegia², devido as suas limitações respiratórias), mas também iniciá-los no conhecimento da teoria musical, percepção rítmica e melódica.

Encontrei diversos obstáculos, já que meu aprendizado foi direcionado para o ensino de pessoas sem deficiência, e necessitava encontrar respostas para as minhas inquietações como educadora musical. No entanto, como disse Freire (1996, p. 22), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Sendo assim, fui em busca das possibilidades que contribuíssem para o desenvolvimento do grupo, pois, como declara Louro (2012):

¹ Paralisia em determinadas partes do corpo, geralmente nos membros inferiores.

² Paralisia nos quatro membros do corpo, superiores e inferiores.

Não existe, no campo da realidade, um guia de procedimentos padronizados para se lidar com desafios pedagógicos. No entanto, há caminhos e possibilidades para se alcançar resultados de boa qualidade musical inclusiva, contanto que o professor se prepare antecipadamente. (LOURO, 2012, p. 43)

Por conseguinte, foi explorando a literatura sobre o tema, entrevistando profissionais da área de saúde, buscando alternativas de materiais que somassem conhecimento à metodologia do ensino/aprendizagem do canto e me preparando antecipadamente, que desenvolvi meu trabalho com este grupo. Assim, consegui como resultado o aumento da capacidade respiratória dos coristas e, conseqüentemente, a melhora da qualidade vocal do grupo.

O ensino da teoria musical para o aluno cego foi o meu maior desafio; pois, apesar de preparar material didático em alto relevo, percebi que aquilo de nada adiantaria, porque todo o material era criado dentro da realidade da musicografia tradicional, ou seja, dentro da realidade da pessoa normovisual (pautas, claves, figuras de som e de silêncio, todas feitas em isopor e lixa grossa de parede). E eu pensava comigo mesma: posteriormente, quem se preocuparia em desenvolver uma partitura em alto relevo, com lixa grossa para parede, ou com isopor, para aquele aluno, caso ele decidisse se dedicar ao aprendizado da música? Estes pensamentos me levavam a crer que meu trabalho estava sendo totalmente em vão, e isto muito me incomodava. Nesta época, o Sistema Braille e a Musicografia Braille eram completamente desconhecidos para mim, apesar de mais de cento e cinquenta anos do seu desenvolvimento pelo francês Louis Braille.

O projeto do coro findou, mas eu continuei como voluntária no CERTO por mais de quinze anos. No período em que eu era regente do “CERTO grupo musical”³, fui convidada para participar de um curso, cuja finalidade era fazer conhecido o software Musibraille e ensinar às pessoas a trabalharem com editoração de partituras em braille, o que foi uma verdadeira descoberta para mim, sendo este o meu primeiro contato com o Sistema Braille e com a Musicografia Braille. Durante o curso, conheci a Associação Pernambucana de Cegos (APEC), na qual, posteriormente, fiz o curso de Tiflologia⁴ e de Técnica Braillista, passando a ser voluntária nesta entidade até os dias atuais.

A partir de então, o estudo frequente da Musicografia Braille fez-se necessário e, conseqüentemente, a ministração de cursos de Musicografia Braille foram acontecendo naturalmente. Os livros Introdução à Musicografia Braille (TOMÉ, 2003), O Novo Manual

³ Nome atribuído ao coro.

⁴ Estudos sobre técnicas de treinamento intelectual e profissional das pessoas cegas.

Internacional de Musicografia Braille (UMC, 2004) e o Dictionary of Braille Music Signs (KROLICK, 1979) passaram a ser companheiros frequentes do meu aprendizado.

Portanto, eu trabalho, há mais de vinte anos, com pessoas que têm diversos tipos de deficiência, e, há mais ou menos 10 anos, especificamente com pessoas com baixa visão e cegueira, usando a Musicografia Braille como base para o ensino da música.

Posteriormente, comecei a trabalhar com pessoas normovisuais que já tinham um conhecimento musical formal e que despertaram o interesse para o aprendizado da Musicografia Braille, objetivando um melhor preparo para o ensino da música direcionado a este público específico.

Quando trabalhei o ensino da Musicografia Braille com educandos normovisuais, cegos e/ou aqueles que apresentavam deficiência visual congênita ou adquirida, simultaneamente, deparei-me com obstáculos metodológicos e psicossociais que fomentaram o desejo de busca por respostas para outras inquietações. Ao mesmo tempo, observei que, de forma mais significativa, o ensino e o uso da Musicografia Braille por parte desses educandos torna possível sua inclusão no cenário educacional musical. Então, me questionei: quais recursos e estratégias poderiam contribuir para fundamentar o ensino da Musicografia Braille a pessoas normovisuais, pessoas cegas e/ou pessoas com baixa visão, **simultaneamente**?

Assim, refletindo sobre as dificuldades com que me deparei e tencionando o desenvolvimento desta produção acadêmica, tive, como objetivo geral, *investigar estratégias e recursos metodológicos para o ensino da Musicografia Braille a educandos normovisuais, cegos e/ou com deficiência visual, através de uma pesquisa-ação*. Este intento se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- a) Trabalhar a interseção de realidades musicais de educandos normovisuais, educandos cegos e/ou pessoas com baixa visão, em sala de aula;
- b) Aplicar ferramentas que possibilitassem a melhora do aprendizado da Musicografia Braille;
- c) Analisar o desenvolvimento desses alunos no decorrer deste estudo;
- d) Transcrever, em tinta e em Braille, o resultado final desta pesquisa.

Como suporte metodológico, adotei a pesquisa-ação, por se tratar de uma produção de conhecimento com a intervenção do pesquisador e cujo processo se baseia em um ciclo onde “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se” uma ação (TRIPP, 2005, p. 446), com o propósito de aprimorar a prática.

Desta forma, dividi este trabalho em quatro capítulos, seguido da conclusão, sendo que, o primeiro capítulo se refere à pesquisa bibliográfica sobre a cegueira e o Braille, apresentando algumas legislações referentes à inclusão da pessoa com deficiência visual, sobretudo na área educacional, bem como a importância da difusão do Sistema Braille para o desenvolvimento sociocultural das pessoas com cegueira.

No segundo capítulo, apresento um levantamento bibliográfico sobre a educação especial, expondo um pouco da história da educação especial e como chegamos à educação inclusiva, adentrando, também, na educação musical especial.

O terceiro capítulo expõe a metodologia aplicada no processo da ação, os caminhos percorridos para se chegar a cada material utilizado nas aulas e como cada estratégia era direcionada para o conteúdo programático.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados a partir das observações, das filmagens e dos depoimentos dos participantes da pesquisa, e, por fim, concluo apresentando as considerações finais sobre os resultados obtidos no desenvolvimento deste trabalho.

1 A CEGUEIRA E O BRAILLE

Como dito anteriormente, diversas foram as ações internacionais que contribuíram para o estímulo à inclusão. Estas ações foram desenvolvidas por instituições que veem, na inclusão socioeducacional, um caminho para um mundo mais justo e igualitário. Sendo assim, destacamos aqui algumas destas ações (Quadro 01) que fazem parte da história da inclusão.

Quadro 01 – Ações internacionais acerca da Educação Especial (Continua...)

Ano	Acontecimento	Tema	Objetivo
1948	Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, em 10 de dezembro de 1948	Proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. (UNESCO, 1998).	Proclamar publicamente o ideal comum a todos os povos e nações, através do ensino e da educação, o respeito aos direitos e liberdades proclamados por esta Declaração, através de parâmetros crescentes.
1989	Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova York, em 20 de novembro de 1989	Convenção sobre os Direitos das Crianças. (UNICEF, 1990).	Apregoar que a infância (de 0 a 18 anos), tem direito à saúde, educação, igualdade, proteção, cuidados e assistências especiais, baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.
1990	Conferência de Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (UNICEF, 1990).	Reconhecer a educação como sendo de suma importância para o progresso pessoal e social do ser humano, além de reconhecer a necessidade de proporcionar uma educação adequada a gerações presentes e futuras.
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, Espanha entre 7 e 10 de junho de 1994	Declaração de Salamanca — Dispõe sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (UNESCO, 1994).	Reafirmar o compromisso em prol da Educação Para Todos, e enfatizar a necessidade urgente de educação para as pessoas com deficiência, integrando ações na área das Necessidades Educativas Especiais.
1999	Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (BRASIL, 1999).	Eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, favorecendo a sua integração na sociedade.
2000	Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000	Educação para todos: o compromisso de Dakar. (UNESCO, 2001).	Discutir ações sobre a Educação Para Todos, a fim de rever as metas dos compromissos assumidos sobre as necessidades básicas de aprendizagem (em Jomtien), oportunizar e repensar a políticas educacionais.
2001	Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizada em Montreal, em 05 de junho de 2001	Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. (BRASIL, 2001).	Desenvolver políticas e práticas inclusivas e reconhecer a necessidade de garantias de acesso à certos grupos para que tenhamos uma sociedade mais igualitária.

Quadro 01 – Ações internacionais acerca da Educação Especial (Conclusão)

2004	Assembleia Geral da ONU de 10 de dezembro de 2004.	Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Nova Iorque e Genebra. (UNESCO, 2006).	Desenvolver um plano de ação para a primeira etapa (2005-2009) de um Programa Mundial para a Educação, voltado para a educação básica e o ensino médio.
2006	Assembleia Geral da Organização Nacional das Nações Unidas, ocorrido na sua Sede, em Nova Iorque – EUA, em agosto de 2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU. (BRASIL, 2009).	Possibilitar, defender e garantir o desempenho total e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades essenciais por todas as pessoas com deficiência, bem como propiciar o respeito pela sua própria hombridade.
2010	Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de setembro de 2010, em Nova Iorque	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Plano de ação (segunda fase). (UNESCO, 2012).	Desenvolver um plano de ação para a segunda etapa (2010-2014) de um Programa Mundial para a Educação, dando prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.
2014	Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova York, 04 de agosto de 2014.	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Plano de ação (terceira fase). (UNESCO, 2015).	Desenvolver um plano de ação para a terceira etapa (2015-2019) de um Programa Mundial para a Educação
2015	Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon, Coreia do Sul, de 19 a 22 de maio de 2015.	Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. (UNESCO, 2016).	Rever os objetivos referentes à educação se foram alcançados, desde a Conferência de Jomtien até agora, e promover ações para se atingir todos os objetivos de uma educação inclusiva e igualitária, até 2030.

Fonte: (BRASIL, 2001; 2009; UNICEF, 1990; UNESCO, 1998; 2006; 2012; 2014; 2015; 2016).

Dentre estas conferências, a que aconteceu na Tailândia, em 1990, conhecida como Conferência de Jomtien, resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), sendo organizado um Plano de Ação que satisfizesse as necessidades básicas de todos, incluindo a necessidade das pessoas com deficiência, baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em que toda pessoa tem direito à educação.

Foi em 1994 que a vida das pessoas com deficiência foi marcada, quando, em Salamanca, Espanha, as Nações Unidas promulgaram as “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” (UNESCO, 1999), que assegurou a educação deste coletivo como sendo dever do Estado e parte integrante do sistema educacional, além de ter reconhecido o direito humano e social destas pessoas, e assim incentivarem a uma educação especial de forma mais inclusiva. Dentre as regras da Declaração de Salamanca (UNESCO,

1994), encontram-se itens referentes à informação e à pesquisa na área da Educação Especial, a qual destaca que:

A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países. (UNESCO, 1994, p. 10)

Esta Convenção alavancou a inclusão, incentivando estudos e pesquisas na área da Educação Especial no âmbito acadêmico. Outra importante conferência mundial aconteceu em 1999, na Guatemala, conhecida como a Convenção da Guatemala, uma “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2001, p. 02), e que foi ratificada no Brasil pelo Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, aprovando o texto da convenção com relação à extinção de todas as formas de discriminação relacionadas às pessoas com deficiência. O Brasil, como um dos países que fez parte das diversas delegações nas convenções, e, baseado no tratado da ONU (BRASIL, 2016), assume que:

[...] o Estado brasileiro se comprometeu diante do cenário internacional e internamente, a eliminar barreiras, relacionadas tanto a atitudes quanto ao ambiente, que possam impedir a participação plena e efetiva dos cidadãos com alguma deficiência na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Assumiu o compromisso de garantir a essa parcela da população políticas públicas que promovam autonomia, independência, igualdade de oportunidades, acessibilidade, inclusão social e o combate à discriminação. (BRASIL, 2016, p. 9)

Assim, todas as reivindicações decorrentes dos encontros internacionais geraram um desenrolar de outras ações que foram construindo uma história, onde passado e presente foram somados para se obter um futuro fortificado pela luta dos direitos da dignidade humana, sobretudo na inclusão.

Inserido nesta luta, o Brasil optou por um sistema educacional inclusivo, e, como fruto desta escolha e da participação direta nestas ações internacionais, o Governo Federal estabeleceu Leis, Portarias, Resoluções e Decretos (Quadro 02) que foram instituídos para atender à demanda inclusiva das pessoas com deficiência, pois acredita que “A dignidade da

“pessoa humana é princípio fundamental da República e o Ministério da Justiça e Cidadania tem o dever de implementá-lo. Conhecer os direitos da pessoa com deficiência é o primeiro passo para que eles sejam efetivados e respeitados” (BRASIL, 2016, p. 9).

Quadro 02 – Legislações brasileiras sobre inclusão (Continua...)

1961	LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Capítulo III, Título X, Art. 88, fundamenta o atendimento educacional aos excepcionais.
1962	Lei Nº 4.169 de 4 de dezembro de 1962	Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille.
1971	Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971	Lei que estabelece diretrizes e bases para o 1º e 2º graus e, no Art. 9º, apresenta tratamento especial para os deficientes físicos e mentais que estão em atraso escolar.
1973	Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Art. 1º).
1986	Decreto 93.481 de 29 de 1986	Com base no Plano Governamental de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi concebida a ideia de uma Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)
1988	Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988	Define educação como direito de todos e afirma ser dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.
1989	Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência e obriga a inserção de escolas especiais, tanto privadas como públicas, no sistema educacional.
1990	Lei 8.069 de 13 de julho de 1990	Reforça o Estatuto da Criança e do Adolescente, enunciando direitos para serem aplicados, independentemente de sua condição socioeconômica, ou física, incluindo atendimento educacional especializado.
1993	Decreto Nº 914 de 6 de setembro de 1993	Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência.
1996	Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e assegura recursos para o educando com necessidades especiais.
1999	Portaria Nº 319 de 26 de fevereiro de 1999	O Governo Federal adota para todo o País, uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática.
1999	Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.
2001	Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e tem como objetivos e metas para o Sistema de Ensino, atender as necessidades dos alunos especiais.
2001	Decreto Nº 3.956 de 8 de outubro de 2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2002	Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2002	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais.

Quadro 02 – Legislações brasileiras sobre inclusão (Continuação)

2002	Portaria Nº 2.678 de 24 de setembro de 2002	Aprova para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille, em todas as modalidades de aplicação, especialmente para a Língua Portuguesa.
2003	Programa Educação Inclusiva	Implementado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).
2003	Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003	Institui a Política Nacional do Livro. O Cap. II, Art. 2º, Parágrafo VII, indica os livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual; e no Parágrafo VIII, livros impressos no Sistema Braille.
2004	Lei Nº 10.845 de 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
2005	Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei Nº 10.436/02, incluindo LIBRAS como disciplina curricular e português como segunda língua.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	Resultado de Audiências públicas em todos os Estados Brasileiros pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO e Ministério da Justiça. Concluído em Brasília, em 27, dezembro de 2006, “[...] é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia, nas esferas pública e privada e na área de direitos humanos.” (BRASIL, 2006, p. 1).
2007	Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2008	Lei Nº 11.692 de 10 de junho de 2008	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis Nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.
2008	Portaria Nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008	Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual
2009	Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Decreto Nº 7.037 de 21 de novembro de 2009	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.
2011	Decreto Nº 7.612 de 17 de novembro de 2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite
2012	Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Quadro 02 – Legislações brasileiras sobre inclusão

(Conclusão)

2013	Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013	Estabelece diretrizes e bases para o 1º e 2º graus, e determina no Art. 4º, III, o atendimento educacional especializado e gratuito a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversais a todos os níveis, etapas e modalidades, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; Art. 58 elucida que se entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
2014	Decreto Nº 8.368 de 2 de dezembro de 2014	Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2015	Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015	Lei Brasileira da Inclusão (LBI).
2016	Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016	Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: <http://www.planalto.gov.br>

Todas essas normativas, oriundas dos acontecimentos internacionais, demonstram as intenções do Governo Brasileiro por uma educação mais igualitária e irrestrita, cujo principal objetivo é que todas as pessoas sejam acolhidas nas escolas, independentemente de suas limitações, deficiências, nível social, raça, credo religioso etc., o que, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o princípio fundamental da Linha de Ação para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais consiste em:

[...] que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Sendo assim, o Governo procura buscar esta melhoria de acesso educacional, e, no caso das pessoas com deficiência, são necessários alguns juízos e pareceres. Com relação à pessoa com deficiência visual, algumas definições e termos foram estabelecidos para definir o grau da deficiência do indivíduo e qual a categoria em que a pessoa se insere, se baixa visão ou cegueira. De acordo com a Portaria Nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, Art. 1º, inciso 2º:

§2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID⁵ 10) e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10)⁶. (BRASIL, 2008).

Para definir o grau de acuidade visual, usa-se a Tabela optométrica de Snellen⁷, independentemente de esta deficiência ser congênita ou adquirida. Conforme Dantas e Pagliuca (2009),

A escala optométrica é um dos métodos utilizados para a verificação da acuidade visual. Caracteriza-se por um quadro branco no qual estão dispostas figuras, letras ou hieróglifo de vários diâmetros e cor preta, denominados optótipos, diferenciados conforme a escala. Sua organização é em ordem decrescente. Os optótipos de igual tamanho apresentam-se na mesma linha horizontal, correspondendo cada um a um coeficiente de visão que em geral varia de 0,1 (10%) a 1,0 (100%). (DANTAS; PAGLIUCA, 2009, p. 153).

Ainda de acordo com as autoras:

A acuidade visual é a capacidade de perceber claramente os objetos que nos rodeiam. É mais elevada quanto mais permita discernir objetos mais próximos e pode ser facilmente calculada por uma fração cujo numerador é a distância do cliente à escala e o denominador é a distância para a qual haja sido calculado o tamanho do optótipo que o sujeito é capaz de distinguir. (DANTAS; PAGLIUCA, 2009, p. 157).

Desta forma, as pessoas com deficiência visual fazem parte dos chamados grupos “menos favorecidos” por terem uma limitação física, mas que em nada as impede de desenvolverem-se socioeducacionalmente. Além disto, existem regulamentos que permeiam nossos quadros legislativos, mas que precisam ser efetivados na prática diária.

Um destes regulamentos é estabelecido através da Portaria Nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, que apresenta “[...] uma política de diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática”. Nesta mesma Portaria,

⁵CID – Classificação Internacional de Doenças.

⁶Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html> Acesso em: 05 jul. 2017.

⁷Oftalmologista Irlandês que desenvolveu a escala optométrica.

Art. 2º, §4º, letra C, referente ao “notório saber” dos membros da Comissão Brasileira do Braille, é citado a Musicografia Braille como parte integrante desta difusão. Esta Portaria permanece a mesma até a presente data, tendo sido alteradas apenas a sua Comissão e a atualização da grafia química do Braille (BRASIL, 2017, p. 1).

Desta forma, o Estado assume um compromisso com a formação intelectual das pessoas cegas e/ou com deficiência visual em todas as áreas do conhecimento acadêmico e reconhece a importância do Sistema Braille para o desenvolvimento educacional deste coletivo. E, como esta mesma Portaria inclui o ensino, a produção e a difusão deste Sistema também no âmbito da Música, isto nos faz entender que a Musicografia Braille é a grafia adequada para a leitura e escrita musical deste coletivo. Entretanto, esta não é a realidade no campo da leitura e escrita musical braille no nosso País, pois o ensino da Musicografia Braille ainda não é parte integrante das escolas de música no Brasil, independentemente de o nível ser técnico ou superior.

Com isso, percebemos que, apesar de a palavra inclusão estar em destaque nos últimos anos, muito ainda se tem a exigir dos órgãos competentes, principalmente no que se refere às necessidades educacionais musicais especiais referentes às pessoas cegas, cuja grafia é diferenciada das demais.

Embora a Constituição Brasileira (1988) tenha como princípio fundamental o de que todos devem ser considerados cidadãos, tendo os mesmos direitos e deveres, independentemente dos seus perfis, frisamos que, para que as pessoas cegas e/ou com deficiência visual possam usufruir dos direitos ao estudo musical com o uso da grafia Braille, é necessário que haja coerência entre a teoria e a prática, a fim de que elas tenham seu potencial desenvolvido a fim de conviverem, produzirem e atuarem na comunidade.

Sendo assim, estas prerrogativas instituídas pelas legislações brasileiras quando relacionadas à educação musical das pessoas com cegueira, apontam para a ineficiência por parte da atuação prática, em especial quando se baseia em uma forma de escrita e leitura musical totalmente diferenciada da grafia musical tradicional, como é o caso da Musicografia Braille.

Percebemos, contudo, que alguns estudos relacionados a este tema têm emergido no meio acadêmico, mais precisamente na área da Arte/Música, mesmo não fazendo parte dos programas de formação dos docentes, da maioria das Universidades brasileiras (LOURO, 2012; SOUZA, 2010; TUDISSAKI, 2015). Para mostrar a lentidão das mudanças no cenário da educação musical da pessoa com cegueira, farei um breve relato da minha própria experiência.

Voltando às ações internacionais, em termos de notoriedade mundial, as Nações Unidas (UNESCO, 1999) quando promulgaram as “Regras Padrões sobre a Igualização de

Oportunidades Para Pessoas com Deficiência”, comumente chamada de Declaração de Salamanca, mudou o cenário global da inclusão.

Já a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), ocorrida em maio de 2015, em Incheon, Coreia do Sul, no Fórum Mundial de Educação 2015, teve mais de 1.600 participantes de 160 países, dentre os quais encontravam-se representantes do Brasil, e cujo objetivo foi rever e reafirmar “a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000” (UNESCO, 2015, p. 6). O tema deste encontro foi: “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Esta Declaração reconhece que os objetivos propostos anteriormente no âmbito educacional, no que se refere à igualdade para todos, ainda não foram atingidos, mesmo admitindo ser a educação um “elemento-chave” para erradicação da pobreza e concentrando seus “[...] esforços no acesso, equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.” (UNESCO, 2015, p. 7).

Com esta visão relativa à educação, diversos fatores são preponderantes para se atingir a meta desejada até 2030, das quais encontram-se: a garantia do empoderamento dos professores e educadores qualificados adequadamente; que a oportunidade de aprendizado seja em todos os contextos e em todos os níveis educacionais e o comprometimento de desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos.

Além disso, implementam uma agenda expondo a responsabilidade dos governos para que esta agenda seja cumprida e efetivada, a fim de que se consiga sucesso no objetivo principal que é a igualdade para todos no cenário educacional, no qual é apontada a garantia de educação em todos os níveis para públicos diversos, dentre os quais encontram-se as pessoas com deficiência.

O Marco de Ação destaca o delineamento da visão, a fundamentação e os princípios da Educação 2030 e aponta o objetivo global da educação, com suas metas e estratégias, propondo uma estrutura coordenada de todos (UNESCO, 2015, p. 24). Ainda conforme a Declaração de Incheon, os países precisam oferecer esta educação gratuitamente e compulsória, sem exclusão, para que, assim, o desenvolvimento humano seja completo. Ela ainda declara que é necessário “[...] garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de suas circunstâncias, recebam educação relevante e de qualidade, inclusive em direitos humanos, arte [e aqui incluso música] e cidadania”. (UNESCO, 2015, p. 37).

Essa transformação dos sistemas educacionais, em todos os níveis, incluindo formação técnica, profissional e superior, é necessária para se alcançar uma educação inclusiva. O direito à educação igualitária traz benefícios referentes ao desenvolvimento do aluno, reconhece a relevância do papel do professor, oferece ambiente apropriado para o ensino de acordo com as necessidades dos alunos, independentemente de ser ou não uma pessoa com deficiência, além de abrir caminhos para a possibilidade de uma educação contínua para todos.

Conforme a Declaração de Incheon:

Para medir a marginalização na educação, estabelecer metas para a redução da desigualdade e monitorar o progresso rumo a essas metas, todos os países deveriam coletar, analisar e utilizar dados desagregados, subdivididos por características específicas ou determinados grupos populacionais, além de garantir que os indicadores meçam o progresso na redução da desigualdade. (UNESCO, 2015, p. 32).

Em suma, após ter feito um balanço do progresso da educação, desde 2000, os “[...] ministros, chefes e membros das delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado” (UNESCO, 2015, p. 6), chegaram à conclusão de que os objetivos acordados em 1990 em Jomtien e Dakar, em 2000, não foram atingidos, em especial no que se refere a uma educação inclusiva e igualitária.

Da mesma forma, Schambeck (2016, p.25) também apresenta um quadro de políticas públicas “[...] que visam à promoção de uma sociedade integradora, justa e igualitária”, apresentando o movimento que se tornou uma proposta prática no campo da educação. Porém, todas estas políticas públicas estão relacionadas à educação regular, e, nesta conjuntura, a Arte/Música tem pouco destaque quando o tema é o ensino da grafia musical braille da educação musical da pessoa cega e/ou com baixa visão.

Um exemplo disto é a Portaria 319/99, uma das normativas das legislações brasileiras apresentada anteriormente na Introdução deste trabalho, no quadro dois. O objetivo desta Portaria é difundir o braille em todos os aspectos de aplicabilidade da área da educação. Entretanto, de acordo com minhas pesquisas, a difusão do braille na área da música, ou seja, a Musicografia Braille, não aconteceu como previsto nesta Portaria, contribuindo assim para a exclusão da pessoa cega na área do ensino formal da música.

Logo, pensar em direitos igualitários, educação equitativa, inclusiva e de qualidade, é reconhecer todos os seres humanos, indistintamente, vivendo em uma conjuntura democrática e

justa, onde se olha para o indivíduo como um potencial a ser explorado, independentemente de suas limitações. Porém, ao fazermos uma leitura panorâmica dos contextos apresentados sobre a inclusão, é possível perceber que a teoria ainda está distante da realidade. Porém, devemos lembrar que não podemos tratar genericamente todos os indivíduos, já que cada um de nós tem suas próprias especificidades.

Ainda mais em se tratando de pessoas com cegueira e/ou baixa visão, uma vez que vivemos em um mundo muito visual e, geralmente, quando uma pessoa sem deficiência visual chega em algum ambiente, rapidamente ela tem uma visão geral de tudo o que existe naquele lugar, tanto interna quanto externamente, através do olhar. Os diversos tipos de comunicação são formados por imagens que se revelam muito mais pelos apelos visuais do que pela audição, ou mesmo pelas necessidades do público a que se destinam como, por exemplo, programas e propagandas televisivas ou em outdoor, o que deixa a pessoa com deficiência visual em desvantagem.

Da mesma forma “Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 13), o que aponta o fato de que a visão seja a via mais importante de ligação entre o indivíduo e o mundo exterior. Observando este contexto, percebi que vivemos em um país mais voltado para as pessoas com visão normal, onde a pessoa cega e/ou com deficiência visual não tem recebido a atenção devida para se desenvolver, em um nível de igualdade com os normovisuais.

No Brasil, o levantamento do Censo 2010⁸ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, p. 75-76) aponta que, 18,8% dos brasileiros entrevistados têm problema de deficiência visual. E, dentro deste percentual, 5,3% são crianças de 0 a 14 anos de idade, 20,01% de 15 a 64 anos e 49,8% pessoas acima de 65 anos, sendo que o adulto, em sua maioria, tem cegueira decorrente do processo de envelhecimento. Para diferenciar a cegueira da baixa visão, o Decreto 5296/2004, capítulo II, Artigo 5º, §1º, Item I C, alega que a deficiência visual consiste em duas categorias distintas, definidas da seguinte forma:

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual

⁸Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso: 10 maio 2017.

em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004, p. 1)

Com um percentual representativo de pessoas com deficiência visual, o nosso país legisla sobre a inclusão destas pessoas, em uma conjuntura de igualdade, iniciando com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) afirmando que a educação é direito de todos, seguida de outras leis, e chegando à Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, p. 01) que institui a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, que assegura e promove em condições de igualdade os direitos das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e de cidadania.

Quanto à educação, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterada por inúmeras leis, dentre as quais a Lei Nº11.769/2008 que no Art. 1º, §6º, reitera que “A música será conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...]”. Recentemente houve outra alteração, desta feita pela Lei 13.278 de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016, p. 01) que, em seu Art. 26, §6º, fixa e intensifica o direito à educação para todos, abrangendo as linguagens artísticas na Educação Básica, incluindo as artes visuais, dança, música e teatro, como componentes curriculares da disciplina “Arte”.

Logo, Música continua sendo conteúdo obrigatório na educação básica, mas suprimindo a participação de alunos com deficiência visual, já que a inclusão da pessoa cega e/ou com baixa visão, caminha lentamente neste contexto educacional de Arte/Música, mesmo com as ações que acontecem no nosso país, e que são reflexos das atuações decorrentes do âmbito internacional.

Apesar de todas as Leis, Decretos, Portarias e Resoluções, que são necessárias, precisamos de mais ações efetivas. Pois, no cenário educacional musical nacional, a adição da pessoa cega e a da grafia Braille no contexto educacional musical ainda está muito distante do proposto por lei. Porém, de acordo com a Portaria Nº 319⁹, de 26 de fevereiro de 1999,

[...] O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e considerando o interesse do Governo Federal em adotar para todo o País, uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática [...]. (BRASIL, 1999, p. 1).

⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Esta normativa, apesar de continuar em vigor, não atende ao que foi proposto, pois, para que isso aconteça, é imprescindível que haja um programa de educação musical voltado para pessoas cegas, no qual seja usada a grafia musical em braille com o objetivo de atender às necessidades educativas musicais da comunidade tiflológica, desde o ensino básico.

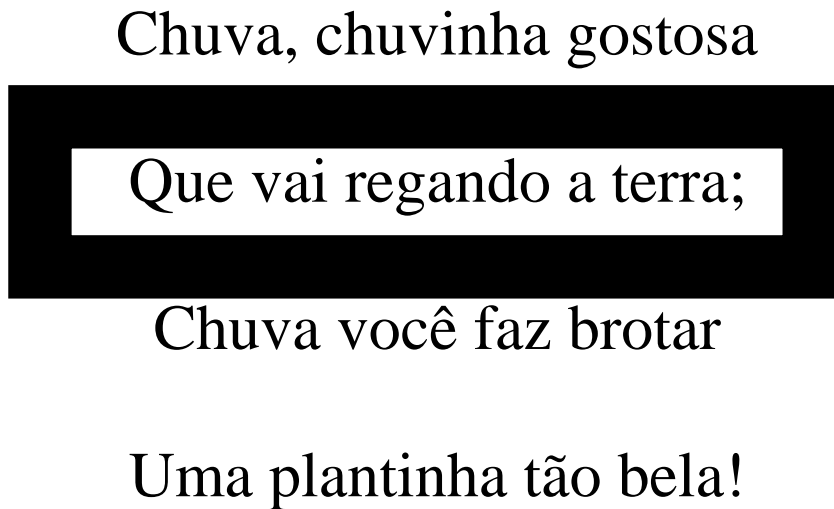
Quanto à baixa visão, dependendo do grau de acuidade visual do indivíduo (leve, moderada ou grave), existe uma redução das informações ambientais que restringem o conhecimento da pessoa, devido às poucas referências acumuladas. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 16), “[...] uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial”. Porém, para auxiliar em sua aprendizagem, é necessário ter uma boa iluminação, além de materiais metodológicos que não apresentem contrastes, pois a baixa visão:

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. (BRASIL, 2006, p. 16).

De acordo com Romagnolli e Ross (2008, p. 41), existem necessidades específicas para os alunos com baixa visão e “Dois aspectos são igualmente importantes para terem boa visibilidade: diminuir o reflexo (ofuscamento) e aumentar o contraste.” Para a diminuição do reflexo, alguns itens são importantes, tais como, a iluminação do ambiente, o local onde o aluno se senta na sala de aula (o ideal é colocá-lo no centro da sala, na primeira bancada, em frente à lousa, pois nas laterais, a luz pode refletir na lousa, causando mais dificuldade de visibilidade para o aluno). Para o aumento de contraste, as cores são fundamentais. Se a lousa é branca, o pincel preto fará muito mais contraste do que o vermelho.

Os autores apresentam o Tiposcópio (Figura 01), um guia para ajudar na leitura, muito parecido com o “assinador” que é um equipamento em metal ou plástico que delimita o espaço da escrita e é usado por pessoas com cegueira para assinarem seus nomes.

Figura 01- Exemplo de Tiposcópio, em frase com fonte ampliada¹⁰



Fonte: Romagnolli e Ross (2008).

Conforme Romagnolli e Ross (2008, p. 42), “[...] o tiposcópio que pode ser feito com papel-cartão preto com uma abertura retangular recortada com cerca de 19 cm de comprimento por 1 cm de altura, é segurado sobre a página de leitura, aparecendo as palavras na abertura retangular”. Podem também ser feitos com o reaproveitamento de caixa de papelão recoberta com fita adesiva preta, fita isolante preta ou pintado com tinta preta.

Para as pessoas com baixa visão, o contraste entre o texto e o fundo é de grande relevância para se ter uma boa legibilidade do texto. O tamanho da fonte varia de acordo com o tipo que se está usando e o grau de acuidade visual da pessoa. De acordo com a Lighthouse International¹¹ deve-se evitar fontes com ornamentos (preferencialmente Arial), usar letras maiúsculas e minúsculas em textos.

Uma boa maneira para ajudar na leitura de partituras é usar o papel celofane amarelo ou acetato amarelo sobre a partitura, previamente ampliada, o que permitirá uma iluminação adequada, já que a cor amarela ajuda na diminuição do reflexo e melhora o contraste, e todo o conteúdo da partitura em negrito.

A figura 02 apresenta um tipo de pasta feita de material reciclável; no caso, restos de uma caixa de papelão da embalagem de um notebook e papel celofane amarelo¹² (lembrando

¹⁰A fonte foi ampliada propositalmente (tamanho 24) e espaçamento 2, para exemplificar o uso do Tiposcópio para pessoas com baixa visão.

¹¹Disponível em: <<https://www.lighthouseguild.org/>> Acesso em: 12 jan. 2018.

¹²Este material foi confeccionado e doado a mim, por um rapaz com baixa visão (não lembro o nome dele), que conheci no XI Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em Fortaleza, em 2012.

que o papel celofane pode ser substituído por acetato amarelo) na frente, usado para colocar a partitura, que deve ser previamente ampliada.

No caso da alfabetização verbal ou introdução à notação musical da pessoa com baixa visão, usa-se a grafia verbal e musical tradicional, em fonte ampliada, podendo dispor, também, de recursos ópticos e não-ópticos que contribuam para facilitar o aprendizado do aluno. Nos recursos ópticos temos lentes de aumento, lupas, *softwares* que ampliam a fonte, etc., mas, tudo dependendo do grau da acuidade visual do aluno. Portanto, é importante que o professor saiba qual o grau de acuidade visual do aluno, para planejar melhor o material e a metodologia que serão mais adequados para a assimilação dos conteúdos dados.

Figura 02 - Exemplo de material para leitura de partitura para pessoa com baixa visão



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Porém, a alfabetização verbal da pessoa com cegueira se dá através do ensino/aprendizagem do Sistema Braille, considerado a forma mais adequada de instruir uma pessoa cega (FERREIRA; GONÇALVES, 2010, p. 99), e “[...] é imprescindível para que as pessoas cegas tenham acesso à ortografia” (MENDES, 2017, p. 58), além de ser um sistema

reconhecido pela sua eficácia em nível internacional, tais como: Europa, Ásia, América e África.

Quanto ao ensino da notação musical da pessoa com cegueira, a Musicografia Braille, desenvolvida por Louis Braille no mesmo período do Sistema Braille e derivada da Musicografia Tradicional, é a forma mais coerente de introdução deste conhecimento, já que, o “tocar de ouvido” é o mais popular entre as pessoas com essa deficiência, pois a quantidade de professores que utilizam a Musicografia Braille como metodologia de ensino musical direcionado para este público, ainda é ínfimo.

Consoante Tudissaki (2015):

Educadores musicais especialistas no ensino para deficientes visuais em todo o mundo contemplam a Musicografia Braille como uma forma eficaz de produção de um aprendizado musical mais completo e eficiente para os deficientes visuais. Mesmo assim, no Brasil, ela ainda não tem sido devidamente utilizada. Poucos são os educadores musicais brasileiros que fazem uso dela, o que dificulta sobremaneira o aprendizado da leitura musical por parte desses alunos. (TUDISSAKI, 2015, p. 950-951)

A escassez de educadores musicais especialistas no ensino da Musicografia Braille é apenas mais uma questão. O problema maior é que ainda vemos esta questão da educação musical da pessoa com deficiência visual como um desafio à educação musical formal, no sentido de que haja um processo que se estenda da educação infantil ao ensino superior. No entanto, esquecemos que a Portaria de Nº 319/99 é uma normativa que continua em vigor, portanto ativa, mas, faltam ações que a tornem atuante, de fato, no mundo acadêmico.

Apesar dos poucos educadores musicais que desbravam os conhecimentos da Musicografia Braille e se empenham na educação musical das pessoas com cegueira, destacamos o trabalho de Ota e Vanazzi de Souza (2012), que buscaram adequar o conteúdo da musicografia tradicional à grafia musical em braille, fazendo uso de materiais que permitiram ao aluno cego a acessibilidade às partituras e ao conteúdo programático da teoria musical, através de um processo de aprendizagem diferenciado e de uma inovação na forma de o professor ensinar a teoria musical. De acordo com os autores,

O processo cognitivo da grafia em tinta dispõe de várias metodologias e materiais didáticos que permitem uma diversidade de exercícios e dinâmicas, podendo o aluno se relacionar com a música de maneira gradativa, metódica e racional. Deste modo, qualquer grafia musical requer uma didática específica por possuir um processo cognitivo próprio. Sendo assim, não faz sentido simplesmente traduzir para Braille os textos de métodos musicais da

grafia em tinta ou apenas incluir alunos com deficiência visual em aulas de teoria musical para alunos com visão normal. (OTA; VANAZZI DE SOUZA, 2012, p. 334-335).

As características do trabalho destes autores assemelham-se à proposta desta pesquisa no que se refere à busca por recursos didáticos e estratégias para o ensino da Musicografia Braille. Todavia, enquanto os autores concentravam seus estudos direcionando esforços apenas para as pessoas com deficiência visual, nesta pesquisa a proposta foi direcionada para um público inclusivo, composto de pessoas cegas e pessoas normovisuais.

1.1 A cegueira

Como dito anteriormente, a deficiência visual se divide em duas facetas que são a cegueira e a baixa visão. De acordo com Gil (2000),

Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) a alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. (GIL, 2000, p. 6)

Já a cegueira, também conhecida como “ablepsia e tiflose¹³”, que é a perda total do sentido da visão, pode ser congênita — quando a pessoa já nasce cega —, ou adquirida — quando a pessoa perde a visão no decorrer da sua vida, seja por doença degenerativa ocular ou por acidentes.

São diversos os tipos de doenças oculares que levam à cegueira:

As causas mais frequentes de cegueira e visão subnormal são: Retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora. Catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação. Glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções. Atrofia óptica. Degenerações retinianas e alterações visuais corticais. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares. (GIL, 2000, p. 9)

¹³De acordo com o dicionário online Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=eqZV>>. Acesso: 10 maio 2017.

Contudo, quando a pessoa é cega congênita, ela não possui uma memória visual e uma das formas de enxergar o mundo é através dos olhos das pessoas normovisuais. Mas, quando a pessoa tem uma cegueira adquirida, dependendo da idade em que houve a perda da visão, ela ainda guarda uma memória visual do que vivenciou, o que a ajudará na sua readaptação, ao mesmo tempo em que leva um bom tempo para que o indivíduo se adapte à nova realidade.

1.2 Louis Braille

Durante muito tempo, as pessoas cegas viviam a cegueira física e a cegueira educacional, o que só foi corretamente solucionado com a introdução do sistema de pontos em alto relevo, desenvolvido por Louis Braille. Sua importância na vida destas pessoas foi de grande relevância, pois promoveu a inserção desta coletividade na vida socioeducacional, possibilitando uma leitura de mundo através das pontas dos dedos.

Braille nasceu em 04 de janeiro de 1809, em Coupvray, uma vila rural (DAVIDSON, 1986, p. 03) a quarenta quilômetros ao Leste de Paris, França; era o mais novo de quatro filhos, tendo, como pais, Simon-René Braille e Monique Braille. Seu pai era seleiro, uma profissão de certa importância na cidade, por tratar-se de uma sociedade agrícola; sua mãe era doméstica. O casal já tinha três filhos e estavam com 44 anos, o pai, e 39 anos, a mãe, quando nasceu Louis Braille, tornando-se este, o preferido da família (MELLOR, 2006, p. 25).

Aos três anos de idade, Louis Braille foi vítima de um acidente com um objeto cortante, usado pelo seu pai no corte de couro para a fabricação de selas. De acordo com o próprio Louis Braille, em conversa com o amigo e colega de classe Hippolyte Coltat (MELLOR, 2008, p. 27-29), ele estava na oficina de selas observando o pai trabalhar e imitando-o, quando pegou uma tira de couro e o instrumento cortante. O instrumento escapou de sua mão, caiu obliquamente no chão e retornou, atingindo seu olho. Os conhecimentos médicos da época não permitiram salvar a visão da criança. Os primeiros socorros foram prestados por uma senhora idosa da cidade, com supostos conhecimentos de propriedades curativas, que aplicou um tipo de água feita com uma planta aquática, o que lhe causou mais mal do que bem. A infecção passou para o outro olho, atingindo a córnea e tornando-a opaca. Todo esse processo durou dos três aos cinco anos de idade, quando Louis Braille ficou totalmente cego.

Na época em que Louis Braille nasceu, a maior parte das pessoas cegas vivia em uma miséria total e os cegos das regiões rurais eram, via de regra, jardineiros, colhedores de frutas, ou mendigos, diferentemente de Louis Braille, apesar de fazer arte de uma família simples.

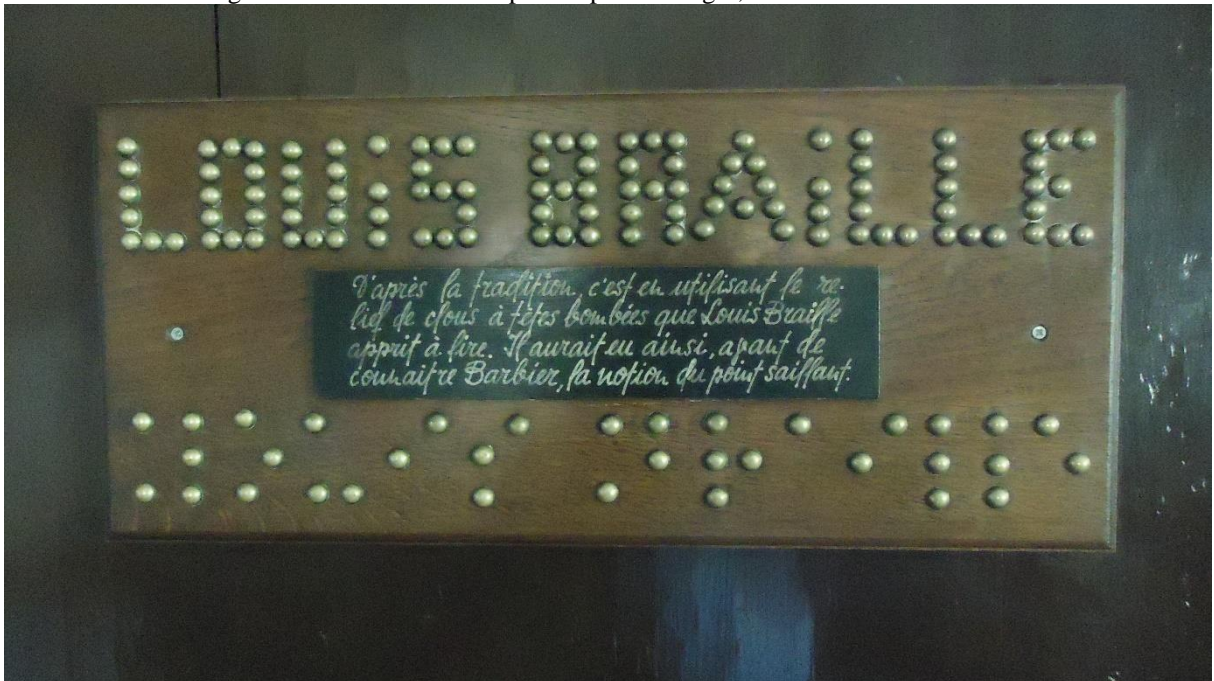
Além disso, a família Braille era católica praticante e frequentadores assíduos das missas, o que contribuiu, rapidamente, para uma boa amizade entre a família e o novo padre, Jacques Palluy, da Igreja de Saint-Pierre. Com isso, o padre demonstrou interesse em ministrar aulas para Louis Braille, e, após um ano de aulas particulares, ele percebeu a inteligência da criança e incentivou os pais a matriculá-lo na escola, dizendo-lhes que a cegueira não seria impedimento para sua educação.

Aos sete anos de idade, Braille foi aceito pelo professor Antoine Bécheret para estudar na escola de Coupvray, sendo a única criança cega da escola. Em 1818, a escola adotou um novo método de ensino, fato que obrigou Louis Braille a sair da escola. Todavia, o padre Palluy solicita ao Marquês d'Orvilliers, proprietário de um castelo em Coupvray, que ajudasse a conseguir um lugar para Louis estudar.

O Marquês havia conhecido, em 1786, Valentin Haüy — fundador da primeira escola para cegos da Europa, em uma festa organizada para o rei Louis XVI — tinha se impressionado bastante com as inovações por ele desenvolvidas quanto aos ensinamentos dos alunos cegos. Dessa forma, como tinha se tornando um dos benfeitores do Instituto, escreveu, a pedido do padre, para o diretor do Instituto solicitando a admissão de Louis Braille; com o deferimento do pedido, Braille foi estudar no Real Instituto de Jovens Cegos de Paris.

No Instituto, os alunos eram alfabetizados na forma tradicional — com os grafemas que conhecemos — mas com as letras em alto relevo, como mostrado na FIG. 03, onde está escrito o nome Louis Braille, na parte superior, da forma como os alunos aprendiam. Todo o material que os alunos usavam na escola era impresso na tipografia do próprio Instituto, com ajuda deles mesmos, que também trabalhavam na manutenção da escola, pois o Instituto sobrevivia de doações e com a ajuda de alguns mantenedores. Além do mais, o ensino era gratuito, de modo que era imprescindível a cooperação dos alunos em alguns afazeres da instituição.

Figura 03- Forma de escrita para as pessoas cegas, antes do Sistema Braille



Fonte: Casa Museu Louis Braille. Foto tirada pela autora em 17 jul. 2016.

Quanto à escrita, eles usavam uma espécie de prancheta com linhas distendidas horizontalmente, feitas de cauda de cavalo, presas de um lado ao outro, formando guias para o lápis (Figura 04), onde faziam a escrita cursiva normal, a mesma usada pelas pessoas normovisuais.

Figura 04 - Prancheta usada para escrita, pelos alunos do Real Instituto de Jovens Cegos de Paris

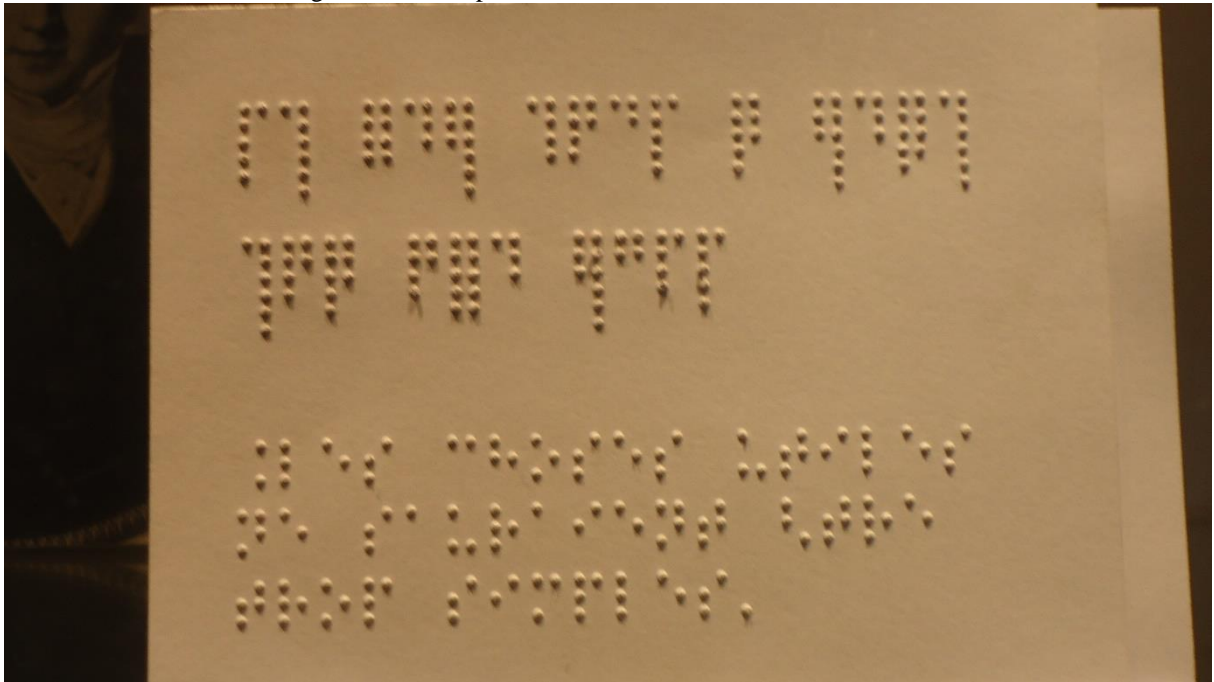


Fonte: Mellor (2006, p. 83)

Louis Braille chegou ao Instituto com a idade de dez anos e se distinguiu dos demais alunos pela inteligência, facilidade de aprendizagem e disposição para o trabalho. No seu quinto ano no Instituto, destacou-se na música e ganhou seu primeiro prêmio como violoncelista, tendo sua reputação destacada como um excelente músico. Igualmente, revelou-se como um surpreendente organista, chegando a tocar em diversas paróquias, inclusive em Notre-Dame-des-Champs e Saint-Nicolas-des-Champs.

Em 1820, o capitão da artilharia francesa, Nicolas-Marie-Charles Barbier de la Serra presenteou a instituição com um sistema de leitura e escrita, chamado de Escrita Noturna. Na Figura 05 temos um exemplo da Escrita noturna de Barbier e, logo abaixo, a mesma frase na escrita Braille.

Figura 05 - Exemplo da escrita noturna e da escrita braille¹⁴.



Fonte: Casa Museu Louis Braille. Foto tirada pela autora em 17 jul. 2016.

A Escrita Noturna era uma espécie de método de mensagens em código, desenvolvido por Barbier, para enviar comunicados aos soldados durante as manobras noturnas. Como o método não deu certo com os soldados, Barbier achou que poderia servir para os alunos do Instituto e por este motivo fez a doação (DAVIDSON, 1986; TOMÉ, 2003; MELLOR, 2006).

A experiência da Escrita Noturna com os meninos cegos também não teve sucesso, mas despertou a ideia em Louis Braille, na época com dezesseis anos, de desenvolver uma forma de leitura e escrita em pontos que culminou com o Sistema Braille. Sua ideia mixou pontos em relevo que, combinados, levou (e leva, até hoje) conhecimento e cultura para os cegos do mundo inteiro.

Inicialmente, os alunos do Real Instituto de Jovens Cegos de Paris aclamaram o sistema desenvolvido por Louis Braille, mas ele não foi bem aceito pelos professores do Instituto. (WBU, 1986, p. 9). No momento da morte de Louis Braille, ocorrida em 06 de janeiro de 1852 por tuberculose, já havia mais de vinte e cinco anos que o sistema tinha sido inventado e ainda estava à espera de ser reconhecido, na França, como o método oficial de leitura e escrita para cegos, o que ocorreu em 1854, dois anos após a sua morte.

¹⁴ Na escrita em braille está a frase: “Les choses utiles ne sauraient être trop simples”, que quer dizer: “As coisas úteis não podem ser muito simples”.

No primeiro centenário da morte de Louis Braille o governo francês reconheceu o notável trabalho feito por ele e como homenagem, seus restos mortais foram levados para o Panteão de Paris para serem enterrados juntos com os grandes nomes da história da França, com exceção de suas mãos, que permanecem até hoje em uma urna, em sua tumba, no cemitério de Coupvray¹⁵ (MELLOR, 2006, p. 22-23).

1.3 O Sistema Braille

A primeira edição do Sistema Braille, onde foi inserida a Musicografia Braille, intitulava-se “Procédé pour écrire lês paroles, la musique et la plainchant au moyen de points” — Método para escrever palavras, a música e o cantochão por meio de pontos (TOMÉ, 2003, p. 23). Esse sistema compõe-se de um conjunto de células ou celas, cada uma delas composta de seis pontos em alto relevo, dispostos paralelamente em duas colunas verticais, permitindo a obtenção de sessenta e quatro combinações diferentes (contando com a cela em branco) e resultando em uma técnica de leitura e escrita para as pessoas cegas e/ou com visão subnormal, dependendo do grau de severidade da acuidade visual. No Sistema Braille (Figura 06), para a leitura, a fileira da esquerda corresponde aos pontos um, dois e três, e a fileira da direita, corresponde aos pontos quatro, cinco e seis. Já na escrita, quando se escreve com a reglete e punção tradicional, a fileira da esquerda corresponde aos pontos quatro, cinco e seis, e a fileira da direita pontos um, dois e três.

Foi a partir do Sistema Braille que Louis Braille, que também era músico, desenvolveu a Musicografia Braille, permitindo às pessoas cegas o acesso ao aprendizado musical, tanto na parte teórica quanto prática. Os sinais utilizados para escrever a música são os mesmos sinais utilizados para texto, com a diferença que no texto temos um sinal específico chamado “sinal de palavra ou prefixo literário”, para números um sinal chamado “sinal de números”, enquanto que na música utilizam-se os “sinais de oitavas”.

¹⁵Palavras ditas, também, pela Sr. ^a Dominique Filippucci, guia do Museu, quando da minha visita à Casa Museu Louis Braille, em 17 jul. 2017. Inclusive, visitei o túmulo onde encontram-se os restos mortais das mãos de Louis Braille.

Figura 06 - Sistema Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
â	ê	ô	@	à	ü	õ	w		
,	;	:	/	?	!	=	"	*	^
í	ã	ó	Sinal de número	.	-	Sinal de letra maiúscula	´		

Fonte: Blog Igualdade na Diferença¹⁶. 2010, p.1

No Sistema Braille, os pontos são contados de cima para baixo, de acordo com as colunas. Na coluna da esquerda, de cima para baixo, temos os pontos 1, 2, 3 e, na coluna da direita, também de cima para baixo, temos os pontos 4, 5, 6.

1.4 A Musicografia Braille

De acordo com Mellor (2006, p. 122), Valentin Haüy introduziu a música na escola, ampliando a partitura e destacando as notas em relevo, da mesma forma que fazia com as letras, o que não deu muito certo. Então, ele pensou em duas opções: os músicos podiam improvisar, ou aprender por si mesmos. Entretanto, ele reconheceu que esta não seria a melhor opção, que um bom ouvido é importante e que a improvisação revela um talento notável, mas que o domínio da leitura de uma partitura impressa é essencial, se um músico cego ou com visão quiser tocar rigorosamente o que o compositor concebeu.

Com o Sistema Braille, foi possível solucionar o problema do aprendizado da música, pois ele foi desenvolvido para ser usado para a escrita, leitura, informática, música, matemática e outras ciências, sempre com pontos salientes. Dessa forma, entendemos que a Musicografia Braille se derivou da musicografia tradicional, tendo sido adequada à grafia braille, onde as 64

¹⁶Disponível em: <<http://igualdade-ap.blogspot.com.br/2011/01/dia-mundial-do-braille-4-de-janeiro.html>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

celas são utilizadas, incluindo a cela em branco, que corresponde na música à barra de compasso simples, e na escrita braille ao espaço dado entre as palavras.

Na Musicografia Braille, as notas musicais, dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, correspondem às letras de “d” a “j”, consideradas uma oitava. Todavia, é necessário que elas sejam precedidas de sinais correspondentes às oitavas a que se referem, para que seja identificado onde a nota está escrita, ou seja, em qual clave ou região está a escrita musical: se na região grave, média ou aguda.

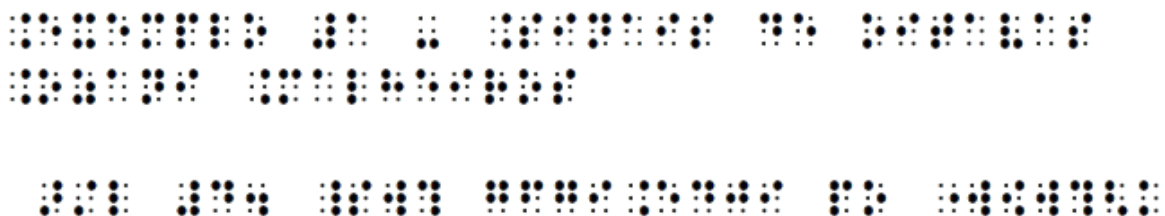
Conforme o Manual Internacional de Musicografia Braille (2004),

A série completa da escala musical acha-se dividida no que se convencionou chamar de “oitavas”. As oitavas se acham numeradas da primeira à sétima, começando pela mais grave do piano normal de sete oitavas. Cada oitava começa em “dó”, incluindo todas as notas até “si” ascendente mais próximo. [...] A primeira nota de uma peça ou parágrafo deve ser precedida de seu sinal de oitava. (UMC, 2004, p. 22 e 23)

Ainda de acordo com o Manual Internacional de Musicografia Braille (2004, p. 23), existem regras que devem ser aplicadas às demais notas. Se o intervalo existente entre duas notas for de segunda ou de terça, a segunda nota não leva o sinal de oitava, mesmo se estiver em outra oitava, seja ascendente ou descendente. Se o intervalo for de quarta ou quinta, só se colocará o sinal da oitava se a nota seguinte pertencer à outra oitava. Se este intervalo for de sexta, ou maior que sexta, a segunda nota levará o sinal de oitava, mesmo estando dentro da mesma oitava que a primeira nota.

Os Sinais de oitavas (Figuras 07 e 08) indicam em qual altura está escrita a nota e deve ser colocado logo antes da nota, e nada deve se interpor entre o sinal de oitava e a nota.

Figura 07- Sinais de oitavas



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 08 - Transcrição em tinta do exemplo de Sinal de oitava da Figura 07

Exemplo 1 — Sinais de oitavas
Ozani Malheiros



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

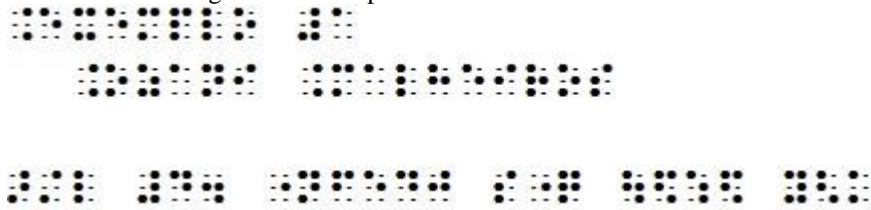
Para escrever as notas com seus respectivos valores, utilizam-se apenas os quatro pontos superiores para as colcheias e quartifusas. Acrescentando-se o ponto 6, temos as semínimas e semifusas, acrescentando o ponto 3, temos as mínimas e fusas e, acrescentando os pontos 3 e 6, temos as semibreves e as semicolcheias (UMC, 2004, p. 19), conforme exemplos abaixo (Figuras 09 e 10). Embora uma mesma cela seja usada para duas figuras de valores diferentes, é importante salientar que, caso haja a dificuldade de o aluno determinar precisamente o valor da figura, faz-se uso do sinal de separador de valores (quando as figuras são representadas pelo mesmo grupo de sinais — ex.: semibreve e semicolcheia).

O separador de valores é representado por duas celas com os pontos 1, 2 e 6 na primeira cela, e o ponto 2 na segunda cela $\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot$. Também pode-se fazer uso dos sinais de valores maiores (para semibreve, mínima, semínima e colcheia), que corresponde a três celas com os pontos 5 e 6 na primeira cela, pontos 1, 2 e 6 na segunda cela e ponto 2 na terceira cela $\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot$. Para sinal de valores menores (semicolcheia, fusa, semifusa e quartifusa), usa-se três celas com o ponto 6 na primeira cela, pontos 1, 2 e 6 na segunda cela e ponto 2 na terceira cela, $\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot$ (UMC, 2004, p. 19-21).

Eu sempre considerei que os sinais de valor maior e menor mais atrapalham do que ajudam, porque são mais celas incluídas na partitura, dificultando ainda mais a leitura. Além do que, considero importante o aluno cego reconhecer, através do compasso, o número de figuras correspondentes, da mesma forma que o aluno normovisual. Porém, nunca expus este meu pensamento aos meus alunos porque procurava seguir à risca o que dita o Novo Manual Internacional de Musicografia Braille, mas sempre procurando fazer com que o aluno entendesse qual a unidade de tempo e a unidade de compasso correspondente, com o objetivo de evitar o uso desses sinais.

Para minha surpresa, durante a intervenção, os próprios alunos expuseram seus pontos de vista quanto aos sinais de valor maior e menor, expressando que “eles complicam muito”.

Figura 09- Exemplo de texto musical em braille



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 10 - Transcrição em tinta do texto musical em braille, da Figura 09

Exemplo 2

Ozani Malheiros



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na figura 10, executado no software Musibraille, as duas primeiras linhas superiores, em braille, são textos correlatos às palavras: Exemplo 1 e Ozani Malheiros. Depois, está a transcrição da grafia musical braille para a grafia musical tradicional. As três primeiras celas correspondem à clave de sol, em seguida, vem o sinal de número e a indicação do compasso 4/4. Após, temos o sinal da quarta oitava (correspondente às notas do dó central na musicografia tradicional), a nota dó mínima, mi, ré, dó e si colcheias no primeiro compasso; nota lá mínima no segundo compasso, e novamente o sinal da quarta oitava devido à distância entre as duas notas o que, de acordo com as normas da musicografia braille, mesmo as notas estando dentro da mesma oitava, se tiver um intervalo de sexta (como no exemplo acima), é necessário colocar o sinal da oitava correspondente à nota que se segue. Depois vem o fá mínima, em seguida, no terceiro compasso tem o sol, mi, ré e mi semínima. E, por fim, três celas contendo o dó semibreve na primeira cela, e a barra dupla final sendo as duas últimas celas. Os compassos são separados por uma cela em branco que equivale à barra de compasso.

Usei este exemplo para mostrar que, enquanto a grafia das pessoas normovisuais difere de acordo com as áreas (música, matemática, escrita etc.), na grafia braille, usa-se a mesma grafia para todas as áreas, sendo importante a busca por metodologias de ensino que propiciem um aprendizado mais satisfatório e que facilite o entendimento do conteúdo programático. Além disso, temos o Manual Internacional de Musicografia Braille disponibilizado gratuitamente na Internet, facilitando assim o acesso ao conteúdo da grafia musical em Braille.

O Novo Manual Internacional de Musicografia Braille¹⁷ é dividido em duas partes. Na primeira parte temos os Símbolos Gerais referentes à musicografia tradicional, tais como as notas, pausas, claves, indicações de compassos, etc., acrescidos dos símbolos peculiares da Musicografia Braille. Entre estes símbolos temos os sinais de oitavas (ver Figura 07 e 08), os sinais de “Em acorde”, divididos da seguinte forma: Em acorde total, duas celas com os pontos 1, 2 e 6 na primeira cela e pontos 3, 4 e 5 na segunda cela ⠠⠠⠠⠠⠠⠠. Em acorde parcial, que corresponde a duas celas com os pontos 5 na primeira cela e o ponto 2 na segunda cela ⠠⠠⠠⠠⠠⠠ e também o sinal de separação para ser usado no “em acorde parcial”, que corresponde a duas celas com os pontos 4 e 6 na primeira cela e pontos 1 e 3 na segunda cela ⠠⠠⠠⠠⠠⠠ (UMC, 2004, p. 41)¹⁸. Na segunda parte do Novo Manual Internacional de Musicografia Braille, encontramos a parte instrumental e vocal, onde são apresentados símbolos em braille para o ensino de instrumentos de teclado, de corda (inclusive de arco), sopro, percussão, acordeon e música vocal.

Além do mais, com o intuito de padronizar a Musicografia Braille em todo o mundo, a UMC (2004, p. 7), depois de anos de estudo e muitos debates realizados em conferências em Moscou (1982), Praga (1985), Marburg, Alemanha (1987), e Saanen, Suíça (1992), desenvolveu o Novo Manual Internacional de Musicografia Braille. Esse resultado deu-se a partir da:

Sequência do conjunto de manuais publicados após as conferências de Colônia (1988) e Paris (1929 e 1954), este novo manual reúne as resoluções e decisões tomadas pelo Subcomitê da UMC nas conferências e oficinas, realizadas entre 1982 e 1984. (UMC, 2004, p. 7).

Assim, este manual surge dentre as políticas implantadas, como resultado de anos de estudo do Subcomitê sobre Musicografia Braille da União Mundial dos Cegos (UMC), e, “A edição deste material está em consonância com a política educacional brasileira de adotar normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille.” (UMC, 2004, p. 6). Ele reúne resoluções e decisões tomadas por esse Subcomitê da UMC, de acordos firmados com relação a temas sobre: símbolos de claves; baixo cifrado; música para guitarra; símbolos de acorde; notação moderna e muitos outros símbolos individuais; relacionados à música. O objetivo desse

¹⁷Por ser de Domínio Público, o Novo Manual Internacional de Musicografia Braille está disponível gratuitamente em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/musicabraile.pdf>>.

¹⁸Não foi possível fazer exemplos de sinal de valores maior e menor no software de editoração de partituras Musibraille, porque ainda está em fase de desenvolvimento, e escreve as mínimas e fusas apenas com o formato de mínimas.

Subcomitê da UMC é incrementar o intercâmbio de publicações de música em braille em diferentes países e reunir os acordos internacionais sobre Musicografia Braille, além de mostrar várias opções e refletir acerca dos métodos mais comuns de transcrição em braille usados no mundo.

O manual tem, como filosofia geral, ser o mais fiel possível ao original impresso, respeitando as necessidades do leitor cego em braille, no que se refere à transcrição das músicas, de tinta para braille, e tem sido referência para o aprendizado, não apenas das pessoas cegas e/ou pessoas com deficiência visual, mas também de pessoas normovisuais, conhecedoras da musicografia tradicional que o estudam por iniciativa própria a fim de ampliar o seu conhecimento. De acordo com a UMC (2004, p. 8), “Em caso de dúvida, a versão original, em inglês, tem *status* de autoridade principal.”

Outrossim, como a música tem uma posição significativa na vida social, cultural e intelectual do ser humano, é importante que seja reconhecida no âmbito das políticas públicas de inclusão educacional, intelectual e social da pessoa com deficiência visual e cegueira. A relevância do uso e difusão deste manual no campo do ensino/aprendizagem musical, e consequente inserção da comunidade tiflológica no campo da Arte/Música, com uma grafia condizente com o ensino e a aprendizagem musical desta coletividade, a fim de que a Educação Musical Especial seja realmente inclusiva.

Neste capítulo apresentei um pouco da história do francês Louis Braille, bem como do Sistema Braille e da Musicografia Braille por ele desenvolvidos. Expus alguns exemplos em tinta e em braille para facilitar a compreensão do funcionamento desta grafia musical, tão pertinente no ensino/aprendizagem da pessoa com deficiência visual. No capítulo seguinte, apresentarei um breve histórico sobre a Educação Musical Especial e Inclusiva, trazendo um relato da Educação Especial e como a Educação Musical se inseriu neste contexto.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E INCLUSIVA

2.1 Educação Especial e Inclusiva

A história da sistematização dos estudos sobre as pessoas com deficiência iniciou-se no Séc. XIX com as experiências do médico e psiquiatra francês Jean Itard, quando ele educa um menino que aparentava não ter tido contato nenhum com seres humanos. Itard tornou-se o seu tutor e, “[...] ficou conhecido por ter elaborado o primeiro programa sistemático de Educação Especial, e ter tido a experiência na recuperação e na tentativa de recuperabilidade do menino Victor de Aveyron, “o menino selvagem”” (FREIRE, 2016, p. 1).

Prioste, Raica e Machado (2006) declararam que:

As experiências de Itard foram referência para a criação de técnicas e de materiais usados até hoje em educação de crianças com necessidades especiais. Sua influência é percebida nos trabalhos da educadora italiana Maria Montessori (1870-1925), que criou um método educacional voltado inicialmente à criança deficiente, mas que posteriormente foi amplamente empregado em educação regular. (PRIOSTE; RAICA; MACHADO, 2006, p. 15)

Desta forma, o trabalho de Itard abre passagem para a educação das pessoas com deficiência, mudando a forma existente na Antiguidade, onde as crianças que nasciam com deficiência eram exterminadas; na Idade Média, ficavam à mercê da bondade da igreja; e, na Idade Moderna, eram internadas em hospitais e sanatórios, como forma de afastá-los da sociedade (BARBOSA, 2013; GUGEL, 2007; PEREIRA; GALUCH, 2012).

A história da educação especial apresenta um longo caminho até a inclusão que foi marcada por períodos dolorosos que nos permitem refletir sobre os alguns acontecimentos sociais até chegarmos aos dias atuais.

Os séculos XVI e XVII apresentam uma forma de educação onde as pessoas com deficiência cognitiva eram internadas em manicômios, isoladas de suas famílias e sociedade, independentemente do grau da deficiência de cada uma delas.

No final do século XVIII e início do século XIX, estabeleceu-se o período da institucionalização especializada para as pessoas com deficiência e, assim, novas perspectivas foram surgindo.

Durante este período, diversas propostas pedagógicas foram desenvolvidas para os alunos com deficiência, dentre as quais se encontra a educação especial, dando vazão a variadas

ações e normativas. Sendo assim, “A educação especial já foi tratada como segregação, integração e atualmente como inclusão” (FRAGA et al., 2017, p. 43).

Entretanto, consoante Schambeck (2016) foi no século XX que a educação especial teve a sua consolidação através da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), protagonizando diversos efeitos e recebendo diversos direitos. Segundo a autora, “No movimento denominado de inclusão social, o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta da aplicação prática no campo da educação” (SCHAMBECK, 2016, p. 25), ou seja, haveria um equilíbrio bilateral de oportunidades entre as pessoas com e sem deficiência.

Em princípio, a década de 1970 foi considerada o marco da “institucionalização da Educação Especial no Brasil” (MENDES, 2011, p. 131), pois foi nesta época que os textos normativos regulamentadores aumentaram consideravelmente.

Voltando um pouco na história da educação especial no Brasil, é importante lembrar que temos dois marcos significativos na vida das pessoas com deficiência que foram fundadas no período do império, por D. Pedro II, sendo eles: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854¹⁹ e, atualmente, o denominado Instituto Benjamin Constant — IBC; para as pessoas surdas, foi fundado, em 1856²⁰, também no período imperial, o Instituto de Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, ambos no Rio de Janeiro²¹ e ligados diretamente ao Governo Federal.

No séc. XX, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) mudou o conceito de inclusão, fortalecendo-se no âmbito educacional e social, pois ampliou a possibilidade de a pessoa com deficiência tornar-se reconhecidamente um cidadão, mesmo tempo em que se torna mais um motivo para a política, a pesquisa, e um desafio para o sistema escolar mundial.

No entanto, a educação especial acontecia em espaços separados para estas pessoas, onde as crianças eram ajuntadas de acordo com o grau de suas deficiências, com a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva abre os caminhos para que a criança com deficiência frequente o mesmo espaço que as crianças sem deficiência.

Enquanto isso, no Brasil, a Educação Especial é definida pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996), como uma modalidade da educação escolar sinalizada para educandos com necessidades especiais de aprendizagem, incluindo alunos com deficiência e superdotados. Esta educação era

¹⁹Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

²⁰Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

²¹Nesta época o Rio de Janeiro era a Corte do Império. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/imperio>>. Acesso em: 12. Jan. 2018.

caracterizada por um serviço focado na pessoa com deficiência, voltada para um atendimento segregado e excludente, onde a pessoa tinha acolhimento assistencialista e não uma educação inclusiva. Esta educação especial, segundo Glat e Fernandes (2005, p. 01), “[...] se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico” e, por isso, este olhar assistencialista por parte dos órgãos públicos.

Porém, atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mais precisamente a Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 certifica que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15)

De acordo com esta mesma Portaria, “Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15), ou seja, alunos que apresentam alterações em vários aspectos como o comunicacional, relações sociais e diversos transtornos biopsicossociais.

Santos (2014, p. 159), na terceira edição dos Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, referente à Convenção de 2007, afirma que “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) traduz os avanços obtidos nas últimas décadas e respalda a formulação de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social”.

Entretanto, estes avanços se deram mais rapidamente na teoria e mais lentamente na prática. Todavia, de acordo com Rogalski (2010):

Com os movimentos internacionais surge a educação inclusiva, ainda mesmo sem ter essa denominação essa consciência (que hoje impera), começou a se fortalecer em diversos pontos do mundo como, Estados Unidos, Europa e a parte inglesa do Canadá. O movimento cresceu, ganhou muitos adeptos em progressão geométrica como resultados de vários fatores, entre eles, o desdobramento de um fenômeno que caracterizou-se a fase Pós-Segunda Guerra Mundial. Feridos da guerra se tornaram deficientes. Uma vez

reabilitados, voltariam a produzir. Ao redor deles, foi surgindo uma legião multidisciplinar de defensores de seus direitos. Eram cidadãos que se sentiam, de algum modo, responsáveis pelos soldados que tinham ido representar a pátria no front, há décadas. Apesar de danos e perdas, o saldo foi positivo. O mundo começou a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência. (ROGALSKI, 2010, p. 6).

O autor ainda afirma que “Percebe-se que os movimentos pela sociedade inclusiva são internacionais e o Brasil está engajado nele, pois cerca de 15 milhões de brasileiros portadores de deficiência aguardam a oportunidade de participar plenamente da vida em sociedade como tem direito” (ROGALSKI, 2010, p. 7). Não obstante, no Brasil, o processo de inclusão vem crescendo e se transformando ao longo do tempo, com mudanças significativas.

Mais uma contribuição é dada para o processo da inclusão com o Artigo 24 do Decreto 6949/09 (BRASIL, 2009), ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, efetivando esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, sendo atribuído aos Estados Partes²² assegurar o sistema educacional em todos os níveis. A partir daí, os objetivos referentes a este artigo desdobram-se em diversos outros que enfocam a inclusão destas pessoas no contexto educacional, como sendo um direito inalienável e respaldado nas legislações vigentes.

Muitas são as propostas normativas, mas é importante distinguir a diferença entre educação especial e educação inclusiva. Prioste, Raica e Machado (2006, p. 16), afirmam que a “[...]educação especial — planejada para ambiente separado e a educação inclusiva, cabe destacar o *movimento de integração*”. Portanto, na educação especial é necessário ter métodos e procedimentos específicos para atender à necessidade do aluno com deficiência, separadamente. Já na educação inclusiva, além de buscarmos os procedimentos que cooperem para o aprendizado, estamos trabalhando em uma conjuntura heterogenia.

Skliar (2001) faz uma abordagem sobre a inclusão educacional, com questionamentos que trazem, à tona, dúvidas referentes à inclusão e aos possíveis problemas decorrentes desta mudança, onde “[...] a escola inclusiva, parece mais um novo enfoque da educação especial e não da educação no geral.” Para o autor, “[...] se a escola regular coloca como requisito da escolarização o sujeito deixar de ser deficiente para ser como os outros, esses sujeitos voltam mais uma vez a ser incluídos na lógica da deficiência”. (SKLÍAR, 2001, p. 17). Desta forma, acontece a exclusão dentro da inclusão, a partir do momento em que olhamos para o outro como um ser incompleto, incapaz, medindo-o por sua deficiência, onde ele continua sendo visto como

²²Estados participantes da Convenção e concordantes com a política da inclusão.

uma pessoa com deficiência e não um aluno como os demais.

“Quando se pensa em inclusão/exclusão em sociedades contemporâneas complexas como as nossas, as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possa ser incluído por algumas condições e, ao mesmo tempo, excluídos por outras” (SKLÍAR, 2001, p. 14-15). Portanto, é necessário desconstruir essa história de incapacidade atribuída a quem tem uma limitação, para construirmos um discurso de capacitação destes indivíduos, a fim de mudarmos o contexto da inclusão excludente, que ainda permeia a educação. Reflexões e ações sobre as implicações relacionadas a essa mudança são os primeiros passos a serem dados, por todos nós, essencialmente, os educadores.

Para que as dificuldades encontradas na inclusão sejam transformadas, é imprescindível que haja uma mudança cultural. A exclusão só se dá porque a prática não acompanha a teoria, a qualificação de educadores para o atendimento deste público ainda é escassa e existe a precariedade de espaço físico e de materiais pedagógicos que atendam às necessidades de educadores e educandos, e isto se dá não apenas no âmbito do ensino regular, mas em todos os níveis de ensino, essencialmente na área da música.

Glat e Fernandes (2005) declaram que:

O “deficiente pode se integrar na sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 03)

Portanto, a deficiência de um indivíduo, seja ela permanente ou transitória, não pode tornar-se apenas um manancial de preceitos disciplinares utópicos, mas um processo real de oportunidades de desenvolvimento deste indivíduo. Muito embora as políticas públicas tomem um novo aspecto, em que as comunidades antes excluídas socialmente se avultam em busca de seus direitos e espaços, corroborando a expansão socioeducativa,

O conceito de escola inclusiva, [...] implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 04)

É necessário reconhecer a diversidade na educação inclusiva e saber definir os objetivos da inclusão, buscar possibilidades de igualdade, respeitando o tempo de aprendizado de cada

sujeito. Lamentavelmente, a sociedade classifica o que é normal ou anormal com base em parâmetros superficiais, ou seja: se o indivíduo não se encaixa em uma camada social, ele pode ser excluído, de modo que tal percepção torna tênue a linha que limita a normalidade da anormalidade, convencionada pela sociedade. Bauman (1999) diz que

Classificar é dar ao mundo uma estrutura – manipular suas probabilidades, limitar a casualidade. [...] o ideal que a função nomeadora/classificadora se esforça por alcançar é uma espécie de arquivo espaçoso que contém todas os itens do mundo – mas confina cada pasta e cada item em um lugar próprio, separado. (BAUMAN, 1999, p. 10)

Presumir que uma pessoa não tem capacidade para desenvolver conhecimentos, baseando-se em uma deficiência que ela tenha, é confinar e limitar as possibilidades de desenvolvimento deste indivíduo. Para Silva (2008, p. 111), “Basta olharmos atentamente para a história da humanidade, focando aqueles que viveram, e muitos ainda vivem, na condição de exilados, de segregados ou mesmo sobre a alcunha de “integrados” ou “incluídos”. Entretanto, com a obrigatoriedade da inclusão da pessoa com deficiência na conjuntura educacional, é relevante saber que:

A formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizam os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e outros investiram na formação específica em nível superior. (MENDES, 2011, p. 133).

Na educação, a inclusão se faz por parte do educando e também do educador, pois, quando um professor não está preparado para atender à necessidade do seu aluno, independentemente de ele ter ou não uma deficiência, ele está excluído, ou se excluindo da realidade educacional vigente. Sabemos que as diferenças existem, independentemente de a pessoa ter ou não uma deficiência visível.

Com efeito, se se reconhecem, admitem e aceitam as diferenças individuais entre alunos, torna-se necessário desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas e adequadas, que decorram da e visem a assunção dessas mesmas diferenças entre os alunos. (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 14).

Este reconhecimento é construído através da vivência diária, do olhar para o outro,

buscando meios de cooperar para o seu ensino/aprendizagem e contribuir para consolidar a teoria da inclusão. Precisamos constituir um presente, fundamentado em um passado que, apesar de ter sido lancinante, nos tem ensinado a buscar mudanças; e este é um processo constante de construção, muitas vezes de desconstrução, para que possamos fundamentar direitos inclusivos (de fato) da pessoa com deficiência.

Autoras como Kebach e Duarte (2008, p. 106), apresentam a música como um instrumento de inclusão e acreditam que “Numa sociedade marcada pela competição, a música é capaz de proporcionar experiências de participação e colaboração, valorizando a contribuição de cada sujeito participante da sua prática”, em um contexto de educação musical. Para as autoras:

A palavra-chave nos processos de aprendizagem coletiva musical, portanto, é a cooperação. A experiência do fazer, interpretar e apreciar enriquece o mundo do aluno com necessidades educativas especiais em termos lúdicos e estéticos. Através da musicalização, da compreensão dos elementos musicais pode-se trabalhar as questões de percepção, psicomotricidade, ritmo, entre outras. (KEBACH; DUARTE, p. 106)

Ou seja, a música corrobora a inserção da pessoa com deficiência e melhora o desempenho do aluno com necessidades educativas especiais, sendo primordial que a igualdade educacional esteja presente em todas as esferas da educação, inclusive na formação do professor de Educação Musical, como um dos aspectos vitais para que a inclusão se estabeleça na área da música.

Outro fator importante é apresentado por Louro (2006, p. 28), que é a incompreensão quanto ao papel do professor de música quando da proposta do ensino da música à pessoa com deficiência, que muitas vezes é qualificado como um trabalho de musicoterapia, ou de “educação musical especial”, o que, de acordo com a autora é “um modelo de educação jamais introduzido ou apresentado no Brasil”. Segundo a autora,

A educação musical (poderíamos chamar de iniciação ou alfabetização musical) que se propõe aqui é aquela que não distingue o sujeito que se educa, mas os recursos e as formas como o conhecimento é transmitido ou o saber musical é apropriado pelo aluno. (LOURO, 2006, p. 28)

Poucos educadores assumem a postura da busca por metodologias que introduzam todos os alunos no mesmo contexto educacional musical, proeminentemente a pessoa com deficiência visual e/ou cegueira, posto que, além das diferenças de grafias na escrita e leitura, alguns ainda

trazem consigo estereótipos²³ provenientes da perda da visão. Mesmo assim:

Não é necessário, portanto, reservar o ensino da música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-la unicamente com intenções terapêuticas, pois assim, estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população. (LOURO, 2006, p. 30)

Este diálogo da formação do professor para a Educação Musical Especial abre caminhos para discussões, não apenas nos estudos adicionais, mas também nas disciplinas fundamentais na graduação e pós-graduação, que contribuem para que haja uma abrangência maior no campo da inclusão, o que já é uma realidade em diversos cursos ligados à Educação. Na área da Música, esta prática ainda continua distante. Neste contexto, a Musicografia Braille seria uma importante disciplina nos cursos de graduação em Música, pois contribuiria efetivamente para a Educação Musical Especial e Inclusiva da pessoa com cegueira e/ou com deficiência visual.

2.2 Educação musical especial e inclusiva

Kebach e Duarte (2008) focam suas pesquisas na educação regular inclusiva, na formação do professor e no papel da educação musical especial e inclusiva, nas escolas regulares. Para as autoras:

Os professores do ensino regular se sentem despreparados para receber esses alunos, bem como diante do ensino da música, uma vez que em suas salas de aula, ainda encontram dificuldades em lidar com os problemas de disciplina e aprendizagem que enfrentam. Não é para menos, eles têm que realizar a inclusão e ao mesmo tempo dar conta de impor os conteúdos em tempos pré-programados! Não há espaço para se construir conhecimento sobre os conteúdos valorizados. Muito menos sobre um conteúdo como a música, que para muitos, serve apenas como uma forma de divertir ou disciplinar (FUKS, 1991) as crianças. (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 103)

Sendo assim, o desenvolvimento do trabalho de ensino da música torna-se apenas uma mera transmissão de assunto do conteúdo didático musical, quando deveria ser “[...] um ambiente de novidade expressiva e progresso criativo para todos os envolvidos” (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 103).

²³ Repetição involuntária de gestos e movimentos, nos casos de pessoas com cegueira e/ou baixa visão.

Em seus estudos, as autoras destacam a importância do aprendizado musical da criança com deficiência e ampliam o conceito de inclusão, fazendo um paralelo entre a inclusão na educação especial e da educação musical na escola, trazendo temáticas relevantes para a compreensão do papel da inclusão musical do aluno com deficiência e do papel do professor de música no desenvolvimento destes alunos.

Elas ainda descrevem a história da Educação Musical e da Educação Especial, dizendo que “A perspectiva é de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo” (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 99). Pois:

A experiência do fazer, interpretar e apreciar enriquece o mundo do aluno com necessidades educacionais especiais em termos lúdicos e estéticos. Através da musicalização, da compreensão dos elementos musicais pode-se trabalhar as questões de percepção, psicomotricidade, ritmo, entre outras. [...]. Desse modo, numa classe inclusiva deve-se propiciar uma educação voltada para a cooperação, para a autonomia intelectual, social e aprendizagem ativa, condições estas que proporcionam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como o aprimoramento profissional dos professores. Na classe inclusiva, portanto, o aluno deveria encontrar essa diversidade de formas de se expressar e não apenas a valorização da expressão verbal, condição que nem todos atingem, devido a certas especificidades de deficiência física ou mental. (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 106-107)

As autoras apresentam importantes considerações inerentes à educação musical especial e inclusiva, mas não fazem alusão ao ensino musical das pessoas com cegueira, especificamente, nem qual a metodologia de ensino que deve ser usada na musicalização das crianças com deficiência visual, coletivo que faz parte do núcleo das pessoas com deficiência.

Ainda sobre a educação musical no Brasil, Joly (2003) reconhece que vem crescendo e se estabelecendo potencialmente, contribuindo para projetos multidisciplinares e interdisciplinares, apresentando novas e boas perspectivas, mas faz uma ressalva:

[...] embora o conjunto de conhecimentos da área de educação musical produzido no Brasil em forma de métodos, propostas de procedimentos e materiais didáticos constitua um acervo considerável, pouca relação é feita com seu uso e aplicabilidade na educação especial. Há ainda um grande campo de atuação a ser explorado pelo educador musical, que poderá trazer, por outro lado, uma grande contribuição para diversos setores da educação e da saúde. (JOLY, 2003, p. 2)

Considerando a opinião da autora sobre a pouca aplicabilidade dos conhecimentos da educação musical na educação especial, o que dizer então das produções científicas e sua

aplicabilidade no campo da educação musical das pessoas cegas e/ou com deficiência visual, assim como o desenvolvimento de materiais pedagógicos que contribuam para o ensino/aprendizagem nesta área? Trabalhos que focam a educação musical da pessoa com deficiência visual têm emergido escassamente se comparados com os de outras áreas científicas, principalmente os que apontam para a Musicografia Braille como um caminho para o introito à notação musical dessas pessoas (BONILHA, 2007; SOUZA C., 2010; SOUZA R., 2014; TRINDADE, 2008; TUDISSAKI, 2015).

Silva (2017, p. 35-37), em seu trabalho sobre práticas docentes e educação musical inclusiva, fez um levantamento das produções científicas no Brasil sobre a Educação Musical Inclusiva no período de 2009 até 2015, apresentando um quadro em que discrimina os trabalhos encontrados.

Nesses trabalhos, a autora identifica catorze dissertações, três teses, quinze artigos nos Anais da ANPPOM, trinta e oito nos Anais da ABEM Nacional, dois na Revista da ABEM e dois na Revista Brasileira de Educação Especial. Dentre as teses, apenas uma tem como foco os desafios da introdução à notação musical em Braille e as quatro dissertações estão ligadas à problemática da educação musical e deficiência visual. Nas dissertações, apenas uma focaliza a Musicografia Braille. Nos Anais da ANPPOM, dentre dezesseis trabalhos, cinco estão ligados à deficiência visual. Nos Anais da ABEM, de trinta e oito artigos, cinco falam da inclusão do aluno cego em aulas de música e, dentre estes, apenas um deles trata especificamente sobre Partitura Braille. A Revista da ABEM apresenta apenas um artigo sobre o ensino da Musicografia Braille e a Revista Brasileira de Educação Especial também exibe um único artigo sobre o ensino de música para alunos com deficiência visual. Este panorama que foi apresentado pela autora demonstra a carência de trabalhos quanto à educação musical inclusiva da pessoa cega e/ou com deficiência visual.

Silva (2017) buscou compreender as práticas de ensino da música de crianças com deficiência, na Educação Básica da rede municipal da cidade de Olinda-PE. De acordo com a autora, apesar dos desafios, os dois professores por ela pesquisados procuraram desenvolver estratégias para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência cognitiva, criando recursos pedagógicos complementares, adaptando instrumentos musicais, buscando ajuda com outros profissionais.

A autora conclui afirmando que, “Mesmo diante dos percalços, como a estrutura deficitária das escolas e a falta de qualificação profissional na perspectiva inclusiva, os professores têm tentado incluir os alunos com deficiência, às vezes com sucesso, às vezes não”

[...] “De toda a região metropolitana do Recife, apenas os municípios de Olinda e Jaboatão dos Guararapes realizaram concursos públicos para o cargo de professor de música para as escolas de educação básica de suas respectivas redes.” (SILVA, 2017, p. 19-20). Neste panorama recente apresentado pela autora, a demanda de alunos com cegueira e/ou com deficiência visual nas escolas por ela pesquisada foi nula, o que não quer dizer que não tenhamos alunos com cegueira inseridos no contexto da educação básica.

Seguindo os passos de Silva (2017), fiz uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES entre os anos de 2015 e 2017 sobre o ensino da Musicografia Braille e não encontrei nenhum trabalho que abordasse o assunto. O último é datado de 2014, uma dissertação de Mestrado em Música, de Rafael Moreira Vanazzi de Souza, cujo tema é: O ensino da Musicografia Braille para pessoas com deficiência visual: desafios e possibilidades.

Acreditamos que este panorama mudará, paulatinamente, já que a música é componente curricular de Artes, e se faz necessária sua integração nas redes de ensino regular, a fim de oportunizar seu acesso a todos os alunos, independentemente da sua condição física. Porém, é fundamental e importante, também, que o educador musical procure se investir de formação e informação para atender à demanda da educação musical especial e inclusiva, sobretudo na área do ensino da música da pessoa cega, fazendo uso da Musicografia Braille, grafia adequada para a leitura e escrita musical deste público.

Assim, no capítulo seguinte, apresentarei como busquei formação e informação sobre o ensino da Musicografia Braille e apontarei os caminhos que trilhei até chegar a esta pesquisa, tendo como meta principal responder meus próprios questionamentos como educadora musical e atender aos alunos com deficiência visual e normovisuais que se interessaram em ampliar seus conhecimentos sobre o tema.

3 VISUALIZANDO A INTERVENÇÃO

3.1. Trilhas para o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille

Um das formas de as pessoas cegas congênitas enxergarem o mundo é através dos olhos das pessoas normovisuais, e, por isso, a voz humana é um dos veículos condutores de conhecimento para elas.

Por usar mais a audição, em decorrência da falta de visão, estigmatizou-se que a pessoa com deficiência visual tem uma acuidade auditiva muito melhor do que as demais pessoas, e, conseqüentemente, uma melhor aptidão para a música. Na realidade, a audição é potencializada pela falta da visão, devido à plasticidade cerebral²⁴ e “[à] reorganização do córtex visual que ocorre em pessoas cegas” (RANGEL et al., 2010, p. 201).

Mesmo assim, o “aprender de ouvido” tornou-se uma prática comum entre as pessoas com cegueira, principalmente porque:

[...] de modo geral, as pessoas fantasiam a respeito de tal deficiência, o que pode suscitar expectativas equivocadas, como por exemplo, pensar que “todo cego tem talento musical” ou que a cegueira faça com que ele tenha uma audição melhor. [...]. Mas afirmar que todo cego será bom músico é ilusão, pois *excelente acuidade auditiva* não é sinônimo de *musicalidade inata*. (LOURO, 2012, p. 262-263).

Entretanto, Freitas Neto (2015) associa a figura da pessoa cega à condição própria da percepção humana, apresentando diversos tipos de visões sobre a cegueira e apontando uma relação histórica entre a pessoa cega e a música.

Conforme o autor, “Assim, em certa medida, imprime-se uma relação que ficou estigmatizada, pois nasce de um processo de alienação ao longo dos tempos da relação entre cegueira e música” (FREITAS NETO, 2015, p. 56).

Embora exista esta interpretação consolidada de que a cegueira e a música fazem parte da natureza de uma pessoa cega, isso não constitui um atributo para que ela tenha acesso a um ensino educacional musical formal como as pessoas normovisuais. Vários fatores contribuem para isso, como a escassez de instituições, de profissionais e de materiais que promovam este

²⁴A palavra plasticidade cerebral deriva do grego plásticos, que significa moldável. A plasticidade neural refere-se à capacidade de reorganização do sistema nervoso durante o desenvolvimento e na fase adulta em resposta a desafios ambientais. (PURVES et al., 2004 apud RANGEL et al., 2010, p. 201).

ensino, sendo, portanto, uma realidade atual e consistente (TRINDADE, 2008; TUDISSAKI, 2015).

Trindade (2008), em suas pesquisas, destaca esta falta de professores de música capacitados, de metodologias adequadas, literatura e materiais didáticos adaptados para o ensino da música à pessoa com deficiência visual. No entanto, o conhecimento da Musicografia Braille prepara o educador musical para receber os alunos cegos, produz a possibilidade de formação educacional musical formal destes alunos e proporciona autonomia para o aluno cego ler e escrever música.

De um modo geral, o futuro de uma pessoa cega pode ser humilhante quando o recurso educacional não serve a seus propósitos, principalmente ao de preparar o ser humano para o convívio social e para o trabalho. Esta é uma necessidade que ainda perdura, sendo importante e urgente a ampliação do conhecimento da grafia musical braille na área da Educação Musical e na preparação dos educadores musicais, a fim de que haja recursos e estratégias para minimizar a distância entre educandos com deficiência visual e o aprendizado musical. Por isso, vários cursos de Musicografia Braille que eu ministrei visaram multiplicar este conhecimento para pessoas motivadas a conhecer este assunto.

3.2 Ações para a pesquisa-ação

Dentre os cursos de Musicografia Braille por mim ministrados, vários deles aconteceram no curso de Extensão do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Um desses cursos foi oferecido aos alunos do curso de Licenciatura que participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No primeiro dia de aula, um aluno da graduação do curso de Licenciatura em Música da UFPE, que perdera a visão no decorrer do seu curso e que havia se afastado da universidade por três anos, soube ocasionalmente do curso e me procurou, querendo aprender a Musicografia Braille. De acordo com este aluno, ele não sabia o que fazer, nem o que seria da vida dele, pois seu conhecimento musical baseava-se na musicografia tradicional, o que, de acordo com ele, “de nada valia” na condição física em que se encontrava. Ele também não tinha conhecimento desta grafia musical em braille e, por acaso, soube do curso de Musicografia Braille que estava sendo ministrado na UFPE. Como ele não fazia parte dos alunos do PIBID e não era

alfabetizado²⁵ em braille, eu o encaminhei para a APEC, a fim de fazer o curso de leitura e escrita em braille. No curso seguinte de Musicografia Braille, este aluno foi um dos participantes, juntamente com outros alunos normovisuais.

Até então, todas as turmas que eu havia lecionado eram compostas apenas por alunos cegos e/ou com deficiência visual, ou turmas só com alunos normovisuais, ou seja, a inclusão não acontecia verdadeiramente. E foi justamente com esta turma que novas inquietações me sobrevieram, levando-me a questionamentos de ordem metodológica, buscando argumentos que contribuíssem para um ensino inclusivo da Musicografia Braille. Então, procurei investigar maneiras que sensibilizassem os alunos para que houvesse compreensão e coesão entre eles, pois percebi que ministrar aulas para públicos distintos era muito fácil, mas, para os dois públicos em concomitância, não era tão simples como imaginei, iniciando com as barreiras atitudinais de alguns colegas de sala.

Certa vez, depois de fazer a áudio-descrição²⁶ de todo o assunto dado, falando, inclusive, cela por cela dos exemplos apresentados na aula, observei que o aluno cego ainda estava com dificuldade para entender o conteúdo, embora todos os outros alunos já o tivessem dominado. Então, fui diretamente ao aluno e expliquei tudo novamente, usando inclusive as minhas mãos para fazer o desenho das celas sobre o dorso das mãos dele. Neste momento, observei um outro aluno fazendo “caras e bocas”, resmungando e demonstrando impaciência pela demora do aprendizado do colega. Isto muito me incomodou, mas nada falei, apenas continuei a aula. Por isso, uma das minhas primeiras preocupações quando da elaboração dos planos da ação foi trabalhar a sensibilização entre os participantes desta pesquisa.

Compreendi, também, que só a áudio-descrição era insuficiente e que era necessário pesquisar recursos e estratégias que, aliadas às já existentes, proporcionassem um ensino/aprendizagem para todos, que modificassem comportamentos de modo que a inclusão de professores e alunos com e sem cegueira e/ou deficiência visual, fosse uma realidade dentro daquele contexto. Mesmo sabendo que este seria apenas um pequeno passo para a melhoria das práxis diárias do ensino da Musicografia Braille e que ainda há muito o que pesquisar e aprender, pois, de acordo com Severino (1996 apud ALBINO; LIMA, 2009, p. 92):

[...] só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem da pesquisa. [...] O professor precisa

²⁵Como o curso era para alunos normovisuais que já tivessem conhecimento da musicografia tradicional, era imprescindível que o aluno cego, em questão, já fosse alfabetizado em braille.

²⁶Descrever claramente, através de palavras, tudo o que é apenas visual, como por exemplo, o que está sendo exposto no quadro branco ou no data show.

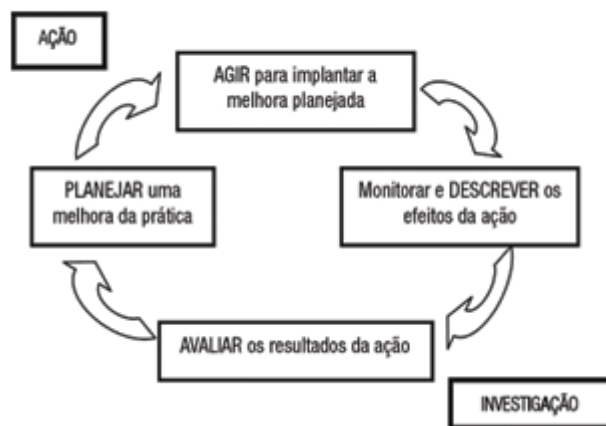
da prática da pesquisa para ensinar eficazmente, o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação.

Partindo desta premissa e lendo sobre metodologias de pesquisas, principalmente sobre pesquisas qualitativas, vi na pesquisa-ação o perfil de metodologia que mais se adequava a este trabalho.

Conforme Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação busca aprimorar uma prática já existente, além de ser uma “[...] estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino, e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Desta forma, esta tornou-se uma das finalidades relevantes para adquirir respostas às minhas inquietudes.

Além disso, o autor também declara que na pesquisa-ação existe um “[...] ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). Neste ciclo (Gráfico 01), a pesquisa-ação é dividida em quatro fases básicas, onde é necessário: identificar o problema, planejar uma elucidação para este problema, supervisionar e avaliar sua eficiência.

Gráfico 01 - Representação das quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação.



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Outro fator importante, é que a pesquisa-ação, mesmo sendo planejada como todas as demais metodologias de pesquisa, apresenta possibilidades de mudanças no decorrer do processo da ação, tendo como um dos principais objetivos:

[...] dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem

capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. (THIOLLENT, 2011, p. 14)

Desta forma, no decurso deste trabalho, algumas mudanças ocorreram com o intuito de buscar respostas para os problemas que surgiram durante as intervenções que facilitassem o aprendizado dos participantes da pesquisa e encontrássemos procedimentos que contribuíssem para a transformação da atual conjuntura do ensino da música das pessoas com deficiência visual.

3.2.1 Planejando os caminhos para a ação

O primeiro passo para a elaboração deste trabalho foi quando identifiquei o problema do ensino da Musicografia Braille de uma forma inclusiva (ver item 3.2), ou seja, tendo alunos com e sem deficiência visual em um mesmo contexto de ensino.

Então, no mês de julho de 2016, comecei a ação buscando autorização da coordenação do Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva (LEMEI) para a realização desta pesquisa. A autorização foi concedida no mês de agosto (Apêndice A), e, em seguida, o LEMEI abriu inscrições para o curso, tendo seis alunos inscritos, dentre os quais, três com cegueira e três normovisuais.

Em seguida, redigi um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), que é um documento obrigatório para pesquisas que envolvem seres humanos, onde é declarado um compromisso de acordo com as exigências da Resolução CNS Nº 466/12 e complementada pela Resolução Nº 510/16. Estas Resoluções têm, como objetivo, aprovar diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos, de forma a proteger tanto o pesquisador quanto os demais participantes da pesquisa.

Flick (2009, p. 54), aponta o TCLE como “[...] mais uma orientação sobre como proceder eticamente no processo da pesquisa, particularmente no caso da pesquisa qualitativa”. Dessa forma, tendo em vista esses objetivos, o TCLE teve a finalidade de cumprir as orientações citadas acima, até porque houve a necessidade de fazer uso de fotografias, filmagens e de depoimentos dos participantes.

Também elaborei um questionário (APÊNDICE C) com perguntas sobre teoria musical, musicografia braille e sistema braille, para que eu tivesse uma visão do nível de conhecimento dos participantes, com referência a estes enunciados.

O plano de curso também foi formulado no mês de julho do mesmo ano, período do planejamento da ação que antecedeu o início das aulas de Musicografia Braille. Este plano teve como conteúdo programático o Sistema Braille, claves, sinal de oitava, barra dupla final, barra de compasso, notas, ponto de aumento, regras para o uso dos sinais de oitavas, acidentes fixos e de passagem, hífen musical, bemóis, sustenidos, bequadro, ligaduras, prefixo literário²⁷, quiálteras, sinal de valor maior e menor, separador de valores, acordes, símbolos de mão direita e mão esquerda – “são símbolos em forma de celas braille com indicação para cada dedo a ser usado no dedilhado, ou mudança de dedo na execução do instrumento de teclas ou cordas” (UMC, 2004, p. 65-70). A parte de percepção rítmica, melódica e solfejo foram baseados na musicografia tradicional, e todos os exercícios foram criados por mim, de acordo com o conteúdo programático da aula. O trabalho de sensibilização entre os participantes da pesquisa foi necessário e importante, pois intentava quebrar as possíveis barreiras atitudinais que pudessem surgir no decorrer da intervenção.

Porém, o conteúdo programático baseou-se, principalmente, no Manual Internacional de Musicografia Braille (2004), pois, de acordo com a União Mundial de Cegos, “A edição deste material está em consonância com a política educacional brasileira de adotar normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do ensino do sistema Braille” (UMC, 2004, p. 5). Também utilizamos o livro Introdução à Musicografia Braille (TOMÉ, 2003), o Dictionary of Braille Music Signs (KROLICK, 1979), destacando que a “Krolick é uma das principais compiladoras do Manual Internacional de Musicografia Braille” (UMC, 2004, p. 7). Alguns exemplos usados de música para transcrição de tinta para braille foram retirados da musicografia tradicional.

Quanto ao curso, ministrei sete aulas com duração de duas horas cada aula e seis aulas com duração de três horas cada aula, perfazendo um total de trinta e duas horas/aula. Esta mudança na carga horária do curso se deu devido às greves e ocupações ocorridas no decorrer do segundo semestre do ano de 2016, na UFPE, local onde transcorreu a pesquisa.

A busca por recursos e estratégias para o ensino da Musicografia Braille com públicos distintos, em um mesmo contexto de sala de aula, requer um olhar além da própria ação implementada. Louro (2012, p. 247), referindo-se à “Educação musical e deficiência visual”, fala sobre “[...] a necessidade de se elaborar metodologias que permitam, por vias alternativas, a passagem e a absorção das informações”. Pensando nisto, as aulas foram divididas em três

²⁷Cela braille com os pontos 3, 4 e 5, o que indica texto ou palavra.

blocos distintos, os quais apresentamos a seguir.

- a) Introdução ao universo da pessoa cega e/ou com deficiência visual, visando trabalhar a sensibilização, socialização e espacialização dos participantes;
- b) Introdução ao Sistema Braille, visando ensinar o sistema tátil para leitura e escrita em braille, aos alunos que não tinham este conhecimento;
- c) Introdução à Musicografia Braille, buscando novos caminhos para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita musical em braille.

Baseada nestes três blocos, elaborei um plano de curso para a fase da intervenção, dividindo a estratégia em três partes, propondo:

- a) Verificar o conhecimento do Sistema braille, da musicografia tradicional e da Musicografia Braille com o propósito de fazer uma avaliação diagnóstica do nível de conhecimento dos participantes;
- b) Atuar diretamente no ensino da Musicografia Braille — esta foi a parte da intervenção onde as aulas foram ministradas;
- c) Avaliar os recursos e estratégias utilizados no decorrer das aulas — esta avaliação se deu através das anotações, filmagens e imagens, que serviram para a análise dos dados, além de mais um questionário, enviado por e-mail para os alunos, a fim de que os participantes mensurassem os recursos e estratégias utilizados na intervenção.

Para tanto, fez-se necessário incluir nestas estratégias atividades individuais, em duplas e em grupo, com discussões e exercícios para serem feitos em casa.

Quanto aos recursos, estes também foram divididos em três partes, sendo eles:

- a) Materiais de braille — Celas braille, reglete, punção, máquina Perkins e bengalas;
- b) Jogos lúdicos — Blocos de encaixe, pauta, claves e figuras musicais em material emborrachado, torçal com nós, vendas, jogo da memória em material emborrachado, madeira e plástico, esponjas/buchas de lavar pratos, jogo de encaixe, jogo de memória tátil em madeira e plástico, sistema braille em madeira e emborrachado;
- c) Tecnologia — Computador, data show, teclado, software de editoração de partitura em braille.

A fase da intervenção foi iniciada com 6 participantes e finalizada com 5, pois, no processo da investigação, uma das alunas teve que sair do curso por motivo de mudança em seu horário no trabalho. Dos 6 alunos, 3 eram normovisuais e 3 tinham cegueira, sendo 2 com cegueira adquirida, um dos quais perdeu a visão aos 15 anos de idade e o outro aos 28 anos de idade, mais uma aluna cega congênita, ou seja, já nasceu com cegueira. Nesta pesquisa não

tivemos nenhum aluno com baixa visão. Dos 5 que permaneceram até o término da pesquisa, tínhamos 3 pessoas normovisuais e os 2 com cegueira adquirida.

Apesar de constar no TCLE que as identidades dos participantes desta pesquisa não seriam expostas, por solicitação dos participantes, decidi identificar cada um deles pelo primeiro nome, em vez de usar nomes fictícios, letras ou números para identifica-los.

Sendo assim, quanto aos integrantes da pesquisa, temos: a aluna **Áurea**, que é especialista em Metodologia do Ensino da Música, graduada em Licenciatura em Música, professora de piano, mas sem nenhum conhecimento do Sistema Braille ou da Musicografia Braille; a aluna **Eloísa** — professora e transcritora braillista, com conhecimento básico da Teoria Musical e nenhum conhecimento da Musicografia Braille; a aluna **Fátima** — Doutoranda em Música pela Universidad de Santa Fé na Argentina, Mestre em Educação Musical, professora de Teoria Musical, cantora e atriz, com um conhecimento regular do Sistema Braille e da Musicografia Braille; o aluno **Rodrigo** — graduado em Licenciatura em Música, com pouco conhecimento do Sistema Braille e da Musicografia Braille; e o aluno **Marques** — graduado em Assistência Social, com excelente conhecimento do Sistema Braille e um conhecimento regular da Musicografia Braille.

Quando do nosso primeiro encontro, apresentei aos participantes, verbalmente e através do TCLE, escrito em tinta e em braille, os objetivos deste trabalho, seus direitos como participantes e a importância de suas contribuições nesta pesquisa, pois, conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde:

[...] a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; [...] o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; [...] a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prevenir e evitar possíveis danos aos participantes; [...] a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas [...]. (BRASIL, 2016, p. 1)

Logo, cientifiquei os participantes de que teriam total liberdade para retirar-se da pesquisa em qualquer momento, como foi o caso de uma das alunas que, por motivo de trabalho, teve que abandonar as aulas. Desta forma, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos os participantes, sem nenhuma objeção.

Após a aprendizagem do Sistema Braille introduzi a Musicografia Braille, considerada

uma ferramenta muito profícua no domínio de notação musical tradicional das pessoas com cegueira (BONILHA, 2010; LOURO, 2012; SOUZA, 2010; TOMÉ, 2003; TUDISSAKI, 2015). Esta ferramenta também pode ser usada por pessoas normovisuais que desejem aprender e apreender este modo de escrita e leitura musical, tão diferente da musicografia tradicional.

Assim sendo, foi fazendo uso dos mesmos materiais utilizados no aprendizado do braille e acrescidos de materiais que favorecessem o aprendizado da Musicografia Braille, que pessoas com e sem deficiência visual ampliaram e/ou descobriram essa modalidade de sistema musical. Para que isso acontecesse, fiz uso de objetos e jogos táteis que auxiliassem na melhora do aprendizado do conteúdo lecionado, buscando contribuir para a construção e o desenvolvimento deste conhecimento específico.

Porém, mesmo não tendo alunos com baixa visão participando desta pesquisa, instruí os que havia quanto à forma correta de repassar um conteúdo musical para este público, levando, inclusive, material didático para uma melhor compreensão e facilitação da visualização da partitura. Para os alunos com cegueira, foram feitos áudio-descrição e manuseio tátil do material.

3.3 Os direcionamentos pedagógicos e os materiais empregados

Todas as aulas foram realizadas na sala do LEMEI, que está localizada no Centro de Convenções da UFPE. O LEMEI é um projeto desenvolvido e coordenado pela Prof.^a Ms. Maria Aida Falcão Santos Barroso, do Departamento de Música da UFPE, com a contribuição da Ms. Crislany Viana da Silva e da Mestranda Ozani Pereira de Oliveira Malheiros (UFPB). Seu objetivo é:

[...] contribuir para a realização plena das diretrizes do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música, no que diz respeito à inclusão e acessibilidade, assim como incentivar a abertura de vagas para alunos com deficiência nos demais cursos do Departamento de Música, fornecendo apoio técnico e logístico para suas aulas e estudos. Esse projeto tem trazido resultados positivos, pois temos, atualmente, novos formandos de Licenciatura em Música ensinando a pessoas cegas, tendo como ferramenta principal de ensino a Musicografia Braille e alunos fazendo transcrições de partituras e textos de tinta para braille (MALHEIROS, 2013, p. 8).

Além das contribuições acima citadas, o LEMEI tem desenvolvido diversos encontros, cursos e palestras, todos voltados para a inclusão da pessoa com e sem deficiência na área da educação musical, atuado na preparação de provas para o vestibular, para pessoas com baixa

visão e pessoas cegas. Dentre as diversas ações elaboradas pelo LEMEI, destacam-se os encontros anuais de Educação Musical e Inclusão que acontecem anualmente e o curso de Musicografia Braille, oferecido semestralmente, atendendo ao público em geral, de modo que é aberto às pessoas da comunidade, docentes e discentes de qualquer instituição de ensino.

Dos cinco alunos participantes da pesquisa, quatro se empenharam com muita responsabilidade e assiduidade e apenas um teve cerca de 30% de ausência, por motivos pessoais, mesmo assim, buscando atualização dos conteúdos programáticos ministrados, junto aos colegas e a mim mesma. As aulas foram conduzidas sistemática e gradualmente, com momentos para explicações, elucidação de dúvidas, debates, revisões de assuntos anteriores, apresentação de ideias por parte dos alunos, tudo com uma linguagem acessível a todos.

Os questionários iniciais constaram de perguntas sobre diversos tópicos da teoria musical tradicional, se o saber adquirido pelos alunos foi formal ou informal, sobre o conhecimento do Sistema Braille e tópicos referentes à Musicografia Braille, com o intuito de avaliar o nível de conhecimento de cada um deles. Este mesmo questionário foi elaborado na fase final da intervenção, com os mesmos termos, cujo propósito foi fazer um levantamento do desenvolvimento dos alunos, após o término da pesquisa. O questionário de avaliação dos recursos e estratégias utilizados na pesquisa teve como objetivo identificar quais os materiais e as estratégias que mais contribuíram para o aprendizado do conteúdo programático da Musicografia Braille, de acordo com o olhar dos participantes.

Na avaliação inicial do nível de conhecimento, o questionário continha questões fechadas e de múltiplas escolhas, com respostas predeterminadas, sendo “[...]um questionário curto, atraente em sua apresentação, com questões simples e claras (o que não exclui obrigar o interrogado a refletir), um modo de resposta fácil de compreender e usar [...]” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 186) e que delimitava tópicos da teoria tradicional, do Sistema e da Musicografia Braille, que seriam estudados no decorrer do curso. Pensando nestas considerações, elaborei um questionário com palavras simples, com um nível de vocabulário acessível a todos os participantes, escrito em tinta e em braille, visando atender às necessidades inclusivas de todos.

3.4 A evolução das aulas

Todas as aulas foram fotografadas, mas as filmagens só aconteceram a partir da quarta aula, no dia 23 de setembro de 2016. Estas filmagens foram iniciadas com depoimentos dos

participantes das pesquisas, seguidas da gravação das aulas, e, no término da ação, novos depoimentos, como forma de observar o olhar do próprio aluno, quanto ao seu desenvolvimento. Abaixo (Quadro 03), apresento uma listagem dos materiais usados nas aulas, especificando para qual conteúdo eles foram direcionados, as datas das aulas e a quantidade de horas de cada aula.

Quadro 03 - Quadro de especificações de aulas, conteúdos e materiais

(Continua...)

Aula	Conteúdo	Recursos
Aula 1 – 02/09/2016 Duração: 2h	Apresentação da pesquisa e dos alunos; reconhecimento da sala de aula; trabalho de sensibilização; história do braille; introdução ao Sistema Braille.	Vendas; bengalas; alfabeto braille em EVA; folhas de papel com celas braille em tinta, reglete e punção.
Aula 2 – 09/09/2016 Duração: 2h	Revisão da aula anterior; introdução à Musicografia Braille; notas musicais em braille; solfejo das notas em dó maior usando as figuras musicais em braille.	Sistema Braille em EVA; celas braille em madeira e pinos de plástico; reglete e punção; papel 40k tamanho A4; vendas.
Aula 3 – 16/09/2016 Duração: 2h	Revisão da aula anterior; continuação de notas e clave de fá; sinal de números; números; barra de compasso; sinais de oitava; valores das figuras musicais.	Data show ²⁸ ; blocos de madeira tátil; reglete e punção; figuras da musicografia tradicional EVA; blocos de encaixe; vendas; papel 40k tam. A4.
Aula 4 – 23/09/2016 Duração: 2h	Revisão de sinais de oitava; uso das claves de sol, fá e dó; barras de compasso simples; barra dupla final; quadro de valores; solfejo em Dó Maior.	Data show; blocos de madeira com pinos em plástico; torçal com nós representando tons e semitons; esponjas/buchas para lavar pratos, inteiras e cortadas em diversos pedaços, usadas para representar os valores musicais; teclado; papel 40k tam. A4; vendas.
Aula 5 – 30/09/2016 Duração: 2h	Revisão da aula anterior; ponto de aumento; manuseio da máquina Perkins; ditado melódico; ditado rítmico; solfejo.	Celas braille em EVA; esponjas/buchas para lavar pratos recortadas; jogo tátil da memória em madeira; máquina Perkins; vendas; papel 40k tamanho A4.
Aula 6 – 7/10/2016 Duração: 2h	Revisão de sinais de oitava; normas para uso dos sinais de oitava; percepção melódica; percepção rítmica.	Data show; computador; software Musibraille; blocos de encaixe em plástico; reglete e punção; papel 40k tamanho A4; vendas; teclado.
Aula 7 – 14/10/2016 Duração: 2h	Mudança de claves; acidentes; hífen musical; dobrado bemol; dobrado suspenso.	Data show; celas braille em madeira com pinos de plástico; máquina Perkins; papel 40k tamanho A4; vendas.
Aula 8 – 03/11/2016 Duração: 3h	Revisão da aula anterior; suspenso; bemol; dobrado suspenso; dobrado bemol; acidentes fixos; acidentes de percursos; introdução ao software Musibraille.	Data show; computador; software Musibraille; jogo da memória em madeira.

²⁸ Sempre que aparecer a palavra data show, lembrar que seu uso foi mais diretamente para as pessoas normovisuais, mas que foi feito áudio descrição do conteúdo exposto, para os alunos com cegueira.

Quadro 03 - Quadro de especificações de aulas, conteúdos e materiais		(Conclusão)
Aula 9 – 11/11/2016 Duração: 3h	Revisão da aula anterior; ligaduras simples; ligadura de prolongamento; ligadura de fraseado; ligadura dupla.	Data show; computador; software Musibaille.
Aula 10 – 25/11/2016 Duração: 3h	Revisão da aula anterior; prefixo literário ou sinal de palavra; metrônomo.	Data show; computador; software Musibaille.
Aula 11 – 09/12/2016 Duração: 3h	Revisão da aula anterior; momento tira – dúvida; quiálteras.	Data show; computador; software Musibaille.
Aula 12 – 23/12/2016 Duração: 3h	Sinal de valor maior e menor, separador de valores; momento tira-dúvidas; exercícios no Musibaille.	Data show; computador; software Musibaille; jogo da memória em madeira e acetato.
Aula 13 - 30/12/2016 Duração: 3h	Revisão da aula anterior; momento tira-dúvidas; acordes; exercício de transcrição de tinta para braille no Musibaille para ser feito em casa. Para os alunos com cegueira que não tinham ledor ²⁹ , o exercício foi gravado em áudio com todo o conteúdo da partitura.	Data show; computador; Máquina Perkins; papel A4 tamanho 40k.
Aula 14 – 03/02/2017 ³⁰ Duração: 2h	Entrega dos exercícios; diálogo sobre o curso; filmagem dos depoimentos.	Câmera filmadora.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na aula 1, iniciei o trabalho com uma palavra de explicação sobre a pesquisa, mostrando qual a sua importância para a educação musical, particularmente o ensino da Musicografia Braille, o porquê da necessidade de assinar um termo de consentimento, bem como a relevância do questionário para que eu pudesse ter uma visão do nível do conhecimento dos participantes, no início e no término da pesquisa. Em seguida, fiz as apresentações dos alunos e da sala de aula (conforme item 4.2), com uso de vendas nas pessoas normovisuais, para que as apresentações se dessem através do toque das mãos. Em continuação, narrei a história do francês Louis Braille e como ele desenvolveu o Sistema de Escrita e Leitura para pessoas cegas, baseando-me mais no livro de Mellor (2008), que, segundo informações obtidas da Sra. Dominique Filippucci — cicerone na Casa Museu Louis Braille³¹ — este livro é o que mais se aproxima da biografia real de Louis Braille, do livro da Davidson (1983) e do World Blind Union (1996).

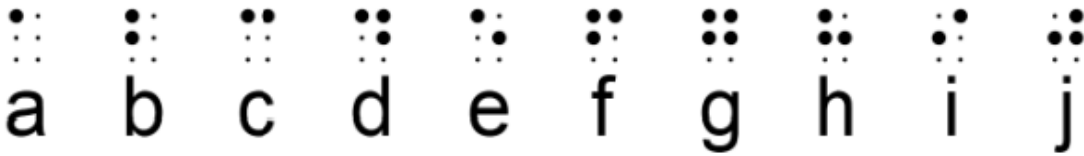
O início efetivo da parte teórica, propriamente dita, se deu a partir da introdução do sistema de leitura e escrita tátil, o Sistema Braille. Para isso, iniciei com o Alfabraille ou alfabeto braille, partindo da primeira linha que são compostas pelas letras de “A ao J”(Figura 11), onde são usados apenas os quatro pontos superiores da cela ou célula braille.

²⁹ Pessoa normovisual que faz a leitura para a pessoa com cegueira.

³⁰ A distância entre a aula 13 e a 14 deu-se devido ao período de recesso da UFPE e a disponibilidade de horário dos participantes da pesquisa.

³¹ Visita feita ao museu no dia 17/07/2016, por mim e pela jornalista recifense Elayne Bione. A Casa Museu Louis Braille fica localizada na cidade de Coupvray/França.

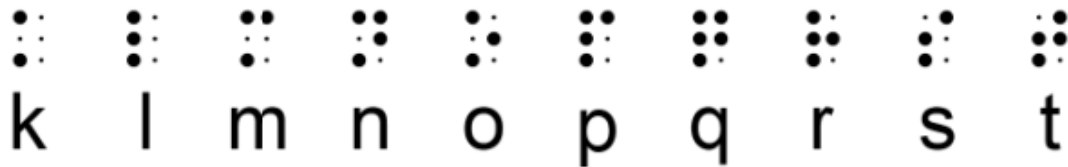
Figura 11 - Linha um do Alfabeto Braille



Fonte: Projeto acesso: mãos que veem. Disponível em: projetoacesso.org.br/site/index.php/deficiencia-visual-conceituacao/braille. Acesso em: 24 mar. 2017.

Em seguida, introduzimos a segunda fileira do Alfabraille que consta da letra “K ao T”, conforme a Figura 12 abaixo, e que corresponde à primeira linha do alfabeto braille acrescentada do ponto 3, ficando da seguinte forma:

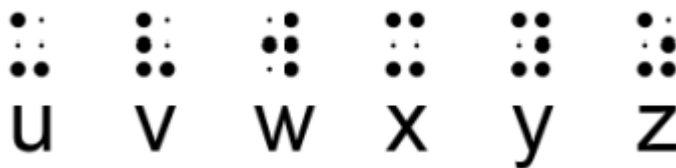
Figura 12- Linha dois do Alfabeto Braille



Fonte: Projeto acesso: mãos que veem. Disponível em: projetoacesso.org.br/site/index.php/deficiencia-visual-conceituacao/braille. Acesso em: 24 mar. 2017.

Depois, a terceira fileira do Alfabraille que vai da letra “U ao Z” (Figura 13), que também corresponde à primeira linha do alfabeto braille, mas, desta vez, acrescentando os pontos 3 e 6, com exceção da letra “W” que foi adicionada ao alfabeto francês, posteriormente, mas que corresponde a mesma cela que representa a letra “J”, acrescida do ponto 6.

Figura 13- Linha três do Alfabeto Braille

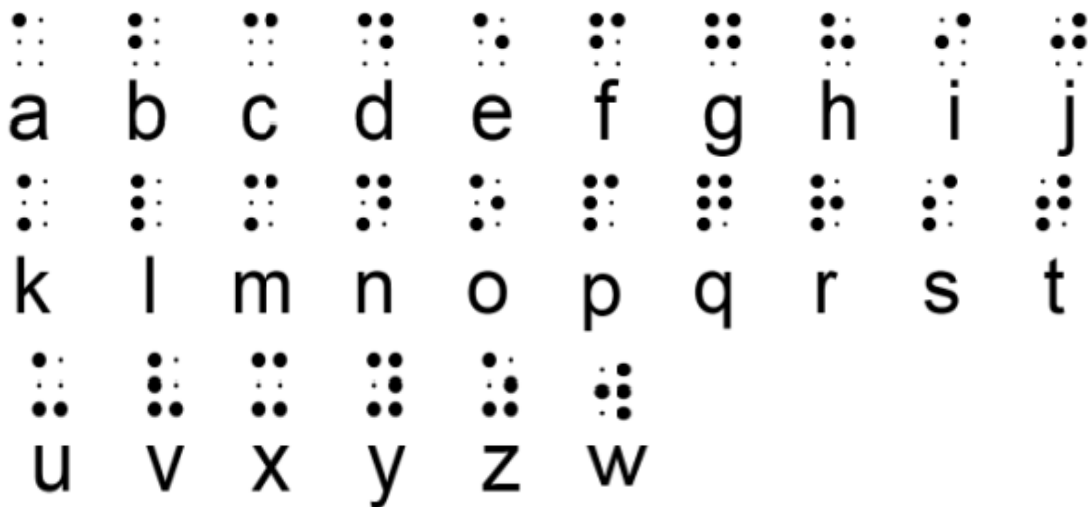


Fonte: Projeto acesso: mãos que veem. Disponível em: projetoacesso.org.br/site/index.php/deficiencia-visual-conceituacao/braille. Acesso em: 24 mar. 2017.

Conforme a Figura 14, se observarmos o Alfabraille de forma vertical alinhando as figuras, com exceção da letra “W”³², todas as demais são idênticas às letras da primeira linha, diferindo apenas dos pontos inferiores adicionados.

³²A letra “W” foi colocada abaixo da letra “J” apenas para lembrar que, para escrevê-la, repetimos a cela referente à letra “J” e acrescentamos o ponto 6.

Figura 14- Alfabeto Braille alinhado, sem a letra W

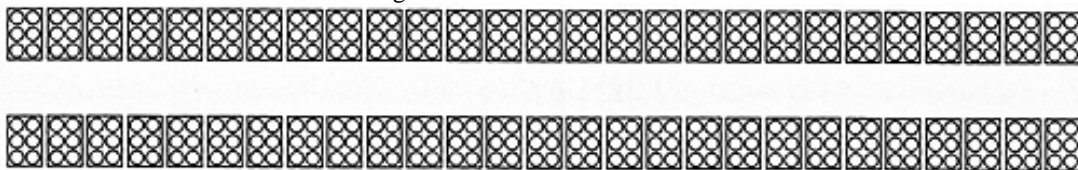


Fonte: Projeto acesso: mãos que veem. Disponível em: projetoacesso.org.br/site/index.php/deficiencia-visual-conceituacao/braille, sendo retirado a letra W pela autora.

Esta explicação foi colocada para os alunos que expressaram “ficar mais fácil o entendimento do alfabeto braille, mas que, de acordo com eles, seria muito difícil ‘decorar’ todos os símbolos”.

Depois que os alunos conheceram todo o Sistema Braille, dei-lhes uma apostila com o sistema completo, e, em seguida, os alunos normovisuais exercitaram a escrita braille em uma folha de papel A4 preenchida com celas braille em branco, desenhadas em tinta (Figura 15). Desta forma, puderam treinar a escrita braille, com o apoio da apostila e a ajuda dos colegas versados no braille.

Figura 15- Celas braille em tinta



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Estas celas representavam as celas braille em branco e, à proporção que os alunos iam formando palavras, eram explicitadas as normas utilizadas no braille, como por exemplo, quando se escreve números, que correspondem às letras de “A à J” 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0, é necessário colocar o sinal de número antecedendo o número que se irá escrever. Este sinal corresponde a uma cela com os pontos 3, 4, 5 e 6 - $\begin{smallmatrix} \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \end{smallmatrix}$. Uma das formas de usar o sinal de número na Musicografia Braille, é na indicação da fórmula de compasso. Exemplificarei usando o

compasso quatro por quatro. Para tanto, é necessário colocar uma cela representando o sinal de número (pontos 3, 4, 5 e 6), mais duas celas, sendo uma com os pontos 1, 4 e 5 (que corresponde a letra “d”) e outra com os pontos 2, 5 e 6 (como se tivesse colocado a letra “d” nos quatros pontos inferiores), correspondentes à fração 4/4. Em braille ficada seguinte forma: ⠠⠠⠠⠠.

Para se escrever letras maiúsculas, no caso da partitura musical quando usamos o C para representar o compasso 4/4, usa-se uma cela antecedendo a letra maiúscula com os pontos 4 e 6 - ⠠. Se usarmos as letras em caixa alta (todas maiúsculas), o sinal de maiúscula será duplicado. Tomemos como exemplo a sigla LEMEI - ⠠⠠⠠⠠⠠⠠. Neste caso, as duas primeiras celas correspondem ao sinal de maiúscula — contendo os pontos 4 e 6, a terceira cela corresponde à letra “L”, a quarta cela à letra “E”, a quinta cela à letra “M”, a sexta cela à letra “E”, e a sétima cela à letra “I”, todas em maiúsculas.

Em caso de usarmos palavras na partitura, como por exemplo o termo ritardando³³, usa-se antes da palavra o prefixo literário que corresponde às celas 3, 4 e 5 - ⠠. Valendo-se da palavra ritardando, tomemos a mesma como exemplo, mas de forma abreviada — rit. Em Braille, ela ficaria da seguinte forma: ⠠⠠⠠⠠⠠. Nesta conjuntura, a primeira cela corresponde ao sinal de prefixo literário, a segunda cela, à letra “r”, a terceira cela, à letra “i”, a quarta cela, à letra “t” e a quinta cela corresponde ao ponto final que está abreviando a palavra.

Após estas explicações, os alunos trabalharam com o Alfabraille em material emborrachado (Figura 16) tamanho grande, para que pudessem organizar o alfabeto e formar palavras. Nesse momento, os alunos normovisuais estavam de olhos vendados, e contaram com a ajuda dos colegas com cegueira.

³³Indicação de retardo no andamento musical.

Figura 16- Alfabeto Braille em material emborrachado



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

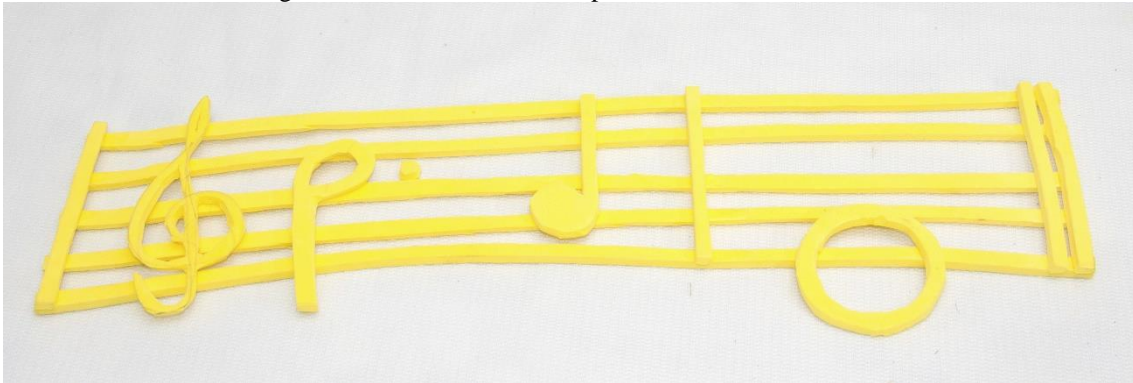
As propostas implementadas durante o decorrer das aulas tiveram o objetivo de aprimorar o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille, adequando-se às necessidades dos participantes. No entanto, no decorrer do processo ocorreram mudanças advindas das carências dos alunos, e procuramos atendê-las, adequando-as ao programa anteriormente proposto. Uma dessas mudanças se deu quando um dos alunos cegos expressou o desejo de conhecer a forma como os normovisuais “enxergavam” a música. Conseqüentemente, buscamos meios de suprir à carência deste aluno, em termos de conhecimento.

Na segunda aula, o aluno Marques demonstrou interesse em conhecer a musicografia tradicional, o que nos levou a um diálogo interativo com o grupo e com o envolvimento de todos os participantes, buscando formas para atender à necessidade do aluno. Conseqüentemente, este exercício foi acrescentado às atividades do conteúdo programático anteriormente proposto.

O interessante é que, desde o início desta pesquisa, a minha preocupação foi a de adentrar no mundo das pessoas cegas e/ou com deficiência visual, e não imaginei que, neste

grupo de pesquisa, haveria um aluno cego que tivesse interesse em adentrar no mundo musical da pessoa normovisual. Na figura abaixo, exibo um dos trabalhos apresentados ao aluno Marques, que foi uma pauta com a clave de sol e algumas figuras musicais em material emborrachado, em tamanho grande (Figura 17).

Figura 17- Pauta com dois compassos, em material emborrachado



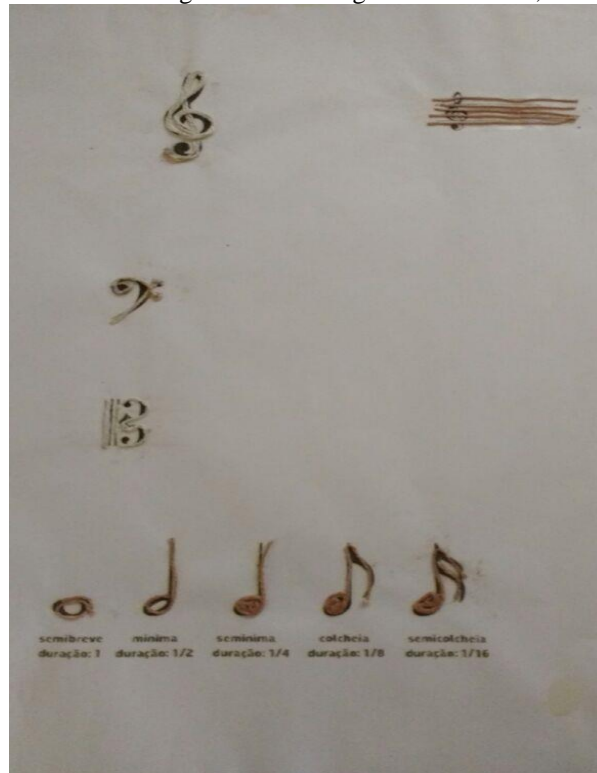
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Além desta pauta, outros trabalhos foram apresentados em maior e em menor tamanho, como algumas figuras da musicografia tradicional em alto relevo, também em material emborrachado.

A aluna Fátima apresentou um painel com várias figuras musicais em alto relevo, tudo feito em material emborrachado.

Um desses trabalhos foi feito no computador, impresso em tinta e contornado com linha de crochê, representando as figuras da grafia musical tradicional em tamanho normal (Figura 18). Esses trabalhos deixaram o Marques satisfeito por “[...] finalmente ter compreendido um pouco da leitura musical dos normovisuais, conhecendo-as de forma macro e depois indo de forma micro”, ou seja, da forma que comumente é escrita pelo músico normovisual”.

Figura 18 - Modelo de figuras da musicografia tradicional, em alto relevo



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Outro ponto importante é que, quando fazemos uma transcrição de uma partitura de tinta para braille, procuramos ser o mais fiel possível à partitura original, seguindo o que determina o Manual Internacional de Musicografia Braille (2004). Porém, para que se possa ser fiel à partitura, é necessário que ela seja entendida em sua totalidade, pois, quando introduzimos o ensino da música, usando apenas a grafia dos pontos em alto relevo, percebemos a morosidade no aprendizado e no entendimento, principalmente das pessoas com cegueira congênita. Porém, da mesma forma, encontramos a mesma dificuldade nos alunos com cegueira adquirida que tiveram um conhecimento da musicografia tradicional, enquanto normovisual, quando se deparam com a Musicografia Braille.

Tudissaki e Lima (2011) dizem que:

Os símbolos táteis presentes nas músicas em notação da Musicografia Braille conseguem demonstrar a maioria dos símbolos musicais (indicações das notas, ritmo, acordes, articulações, dinâmicas, entre outros), assim como os símbolos empregados em qualquer partitura musical. (TUDISSAKI; LIMA, 2011, p. 952)

Realmente, é possível fazer a transcrição, todavia, é necessário que o aluno cego entenda esses símbolos de uma forma mais tangível. Vejamos, como exemplo, a aula de divisão

proporcional de valores musicais ministrada no período da intervenção desta pesquisa. Experiências anteriores, em aulas de teoria musical para alunos com deficiência visual sobre figuras de valores, usando apenas a grafia braille, demandavam mais tempo para que os alunos assimilassem a temática. Nesta pesquisa, para que os alunos entendessem e apreendessem melhor o conteúdo, empreguei a ideia de usar esponjas/buchas para lavar pratos, como material didático, usando-as inteiras e em pedaços de diversos tamanhos, conforme Figura 19.

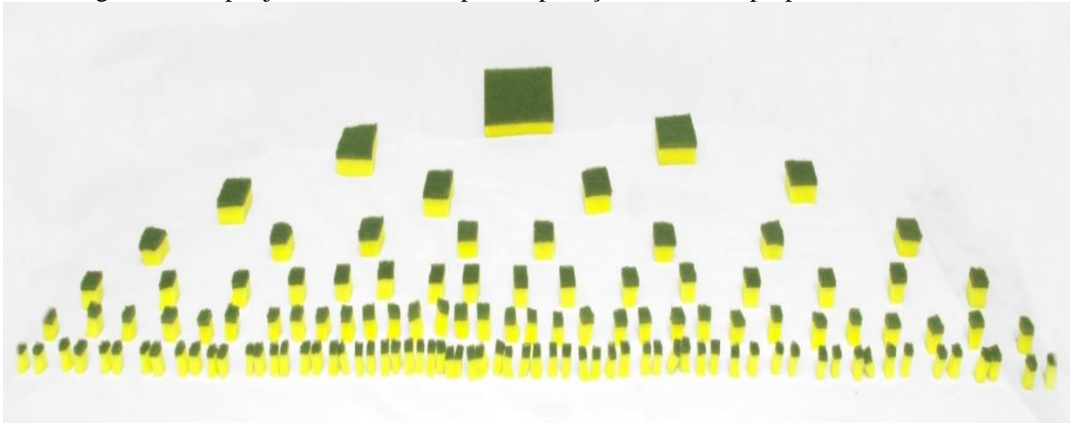
As escolhas específicas dessas esponjas/buchas³⁴ foram feitas por apresentarem a parte inferior amarela e lisa, a parte superior verde e crespa e o menor preço que encontrei no mercado, devido à grande quantidade que eu necessitava.

Estas esponjas/buchas, quando manuseadas por pessoas com baixa visão, deve-se usar a parte amarela para cima, por ser uma cor que diminui a claridade e melhora o contraste. Quando usadas por pessoas cegas, como no caso dos participantes deste trabalho, usei o lado verde por ser crespo e facilitar a sensibilidade háptica.

Para exemplificar o uso destas esponjas/buchas, partimos (eu e os alunos) de uma semibreve com valor igual a quatro e montamos uma pirâmide de valores musicais. Como exemplo, os alunos conceberam uma bucha inteira como se fosse um bolo (semibreve = 1) que, dividido em duas partes, resultaria dois pedaços, representados pela mínima (mínima = 2), dividido em quatro pedaços teriam 4 semínimas (semínima = 4), e assim sucessivamente, até chegar ao valor da semifusa = 64. É importante frisar que, não necessariamente precisamos iniciar com a semibreve, mas com qualquer figura. O importante é o aluno assimilar as figuras e seus respectivos valores. Depois da apreensão sobre os valores de figuras é que introduzi as figuras em braille, usando blocos de madeira representando as celas braille, e em seguida, exercícios com uso de reglete e punção.

³⁴Neste trabalho usei as esponjas/buchas da marca Esfre Bom.

Figura 19 - Esponjas/buchas usadas para explicação da divisão proporcional de valores



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observei que o conteúdo ficou mais compreensível, tanto para os alunos cegos quanto para os alunos normovisuais, o que facilitou o aprendizado deste assunto. Daí, trabalhamos estes valores musicais usando os blocos de madeira com pinos de plástico, e, em seguida, com regletes e punções para que eles pudessem fazer exercícios usando as celas braille, de acordo com a Musicografia Braille (Figura 20). Porém, devido ao curto espaço de tempo, não foi possível ir além do proposto na pesquisa, com relação a este assunto. Contudo, percebi que é possível, com o uso deste material simples e de baixo custo, aprofundar muito mais este tema da teoria musical, ou mesmo em aula de matemática³⁵.

³⁵ Apresentei este recurso a uma turma durante um minicurso no III Encontro de Educação Musical Especial e Inclusão na UFPE, de 2 a 4 de outubro de 2017, e, dentre os participantes, havia uma professora de matemática que afirmou o seguinte em uma das aulas: “[...] este material pode ser usado em aulas de matemática, tanto com alunos com deficiência visual quanto com alunos normovisuais.”

Figura 20- Aula sobre divisão proporcional de valores



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Diversos materiais foram usados para complementar a compreensão de cada conteúdo dado para, em seguida, após exercícios, introduzir o mesmo conteúdo com a grafia braille. Durante uma aula sobre intervalo, trabalhamos tons e semitons naturais e solfejamos os intervalos na escala de Dó maior, usando um torçal com nós (Figura 21) que é chamado, pelos alunos, de “cordinha com nós”. Estes torçais eram baseados na escala diatônica, com intervalos de tom, tom, semitom, tom, tom, tom, semitom.

Após a explicação sobre intervalos, os alunos normovisuais usaram vendas nos olhos e todos receberam o torçal. Solfejaram a escala, depois eu fui solfejando os intervalos aleatoriamente e eles iam encontrando as distâncias dos intervalos no torçal. Em seguida, eles criaram uma linha melódica de quatro compassos, usando o torçal como guia e, depois, a escreveram em braille, com o uso da reglete e do punção. O Rodrigo, que tem conhecimento da musicografia tradicional, ficou muito impressionado e sobre o experimento afirmou:

[...] a professora usou desde materiais mais elaborados até materiais simples, como uma corda com nós, que você pode fazer em casa ou em sala de aula [...] E me abriu a mente para isso... para criar estratégias simples e que funcionam em sala de aula! Para o aluno cego ou de baixa visão, estes recursos são muito importantes porque sai um pouco daquela linha tradicional e torna a aula mais atrativa [...] (RODRIGO, depoimento nº 1, 10 fev. 2017).

Abaixo, imagem da “corda com nós”, à qual o Rodrigo se referiu.

Figura 21- Torçal com nós, representando tons e semitons



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Essa ideia me surgiu a partir de um minicurso ministrado pela Profa. Dra. Brasilena Trindade, no I Encontro de Educação Musical e Inclusão, promovido pelo LEMEI em 2015, quando ela apresentou diversos instrumentos desenvolvidos por ela, e que faziam parte da sua pesquisa de doutorado, cujo objetivo era melhorar o entendimento do aprendizado musical da pessoa com deficiência visual e da pessoa normovisual em um mesmo cenário de sala de aula.

Assim, faz-se notório que o conhecimento da teoria musical é indispensável para quem opta por ser um profissional na área da música, porém, são diversos os obstáculos enfrentados por uma pessoa cega quando se propõe a enveredar nesta profissão.

Oliveira e Reily (2014, p. 405) relatam “[...] um estudo de natureza qualitativa” que “[...] teve como objetivo compreender as problemáticas enfrentadas por músicos com cegueira quanto ao acesso à aprendizagem musical”. Neste estudo, dentre várias questões apresentadas pelos autores, destaco o seguinte excerto: “Em relação às práticas de ensino, na ausência de conhecimento sobre musicografia braille, os participantes indicam que os professores de música não podem desprezar o ensino da teoria musical” (OLIVEIRA; REILY, 2014, p. 415), e esta compreensão é de grande relevância para introduzir a Musicografia Braille, a leitura rítmica, melódica, o entendimento das obras musicais e da aprendizagem instrumental. Para isso, é essencial que o professor tenha o conhecimento das duas musicografias, a tradicional e a braille, e busque maneiras de possibilitar a sua disseminação.

Quando, na aula sobre sinais de oitava, levei os alunos ao teclado para indicar a posição das oitavas no teclado do instrumento (Figura 22) e a aluna que era cega congênita e que precisou sair da pesquisa por motivos de trabalho, expressou verbalmente que tinha uma

“vontade enorme de aprender a tocar teclado da ‘forma certa’³⁶, não ‘de ouvido’ como a maioria das pessoas cegas aprendem”.

Precisamente nesta aula, valendo-se do comentário da aluna, abri um parêntese para que conversássemos sobre a importância de se ter conhecimento, de uma forma geral, e a magnitude que é a inclusão na vida do ser humano, em todas as esferas da vida, não apenas na música.

Figura 22 - Reconhecimento das oitavas, no teclado

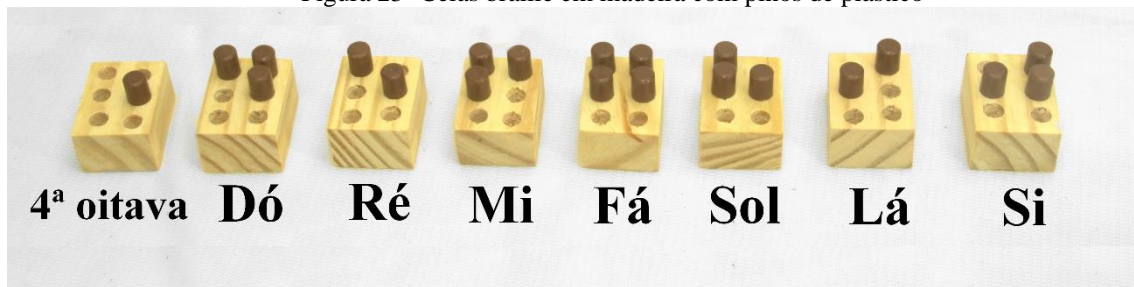


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Após o reconhecimento das oitavas no teclado, os alunos fizeram exercícios usando celas braille em madeira e pinos de plástico (Figura 23) para, posteriormente, executarem tarefas com reglete e punção. Estas celas foram idealizadas pelo aluno Marques e confeccionadas por um marceneiro por ele contratado, o que demonstrou o grande interesse e a ampla importância que este aluno dava às aulas.

³⁶ A referência ao termo “da forma certa”, citada pela aluna, diz respeito ao estudo formal em uma escola de música, com o uso da Musicografia Braille, e não apenas “de ouvido”, como a maioria dos conhecidos dela, que tocam algum instrumento, o fazem.

Figura 23- Celas braille em madeira com pinos de plástico



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No exemplo acima, com o uso das celas braille em madeira com pinos plásticos, coloquei o sinal da quarta oitava, que corresponde ao dó central do piano, seguido das notas dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, em colcheias. Este material foi muito explorado nas aulas de Musicografia Braille pela facilidade de manuseio e ampla possibilidade de uso. Neste exemplo, não foi colocada a clave porque, na Musicografia Braille, é importante que o aluno cego conheça as claves, mas o fundamental é a indicação da oitava, pois é este sinal que indica a altura em que estão escritas as notas.

Outro ponto importante é que, na Musicografia Braille, a oitava é composta por sete notas e, de acordo com o Manual Internacional de Musicografia Braille (2004, p. 22), “Cada oitava começa em ‘dó’, incluindo todas as notas até o ‘si’ ascendente mais próximo”, e nada deve ficar entre o sinal da oitava e a nota. Todavia, existem três regras importantes para o uso destes sinais que são:

- (a) Se duas notas formam um intervalo de segunda ou terceira ascendente ou descendente, a segunda delas não leva sinal de oitava, mesmo se pertencer a uma oitava diferente da nota anterior.
- (b) Caso formem um intervalo de quarta ou quinta ascendente ou descendente, a segunda nota só leva o sinal de oitava se pertencer à oitava diferente da primeira.
- (c) Caso formem um intervalo de sexta ou maior, a segunda nota deve levar sempre o sinal de oitava. (UMC, 2004, p. 23)

Todos os conteúdos ministrados nas aulas foram acompanhados de materiais táteis e atividades que possibilitaram observar as limitações dos alunos, investigar o que poderia ou não ser melhorado, verificar o que traria mais dificuldades para uns e para outros não, e, através de diálogos entre mim e os alunos, buscar meios que favorecessem a melhoria do ensino e a aquisição do conhecimento, mesmo sabendo que:

É possível atuar profissionalmente como músico cego sem dominar a musicografia braille. Entretanto, para dar conta da música erudita, é

imprescindível adquirir conhecimentos específicos de musicografia braille, além de habilidades musicais como o desenvolvimento da memória auditiva e do ouvido musical. (REILY, 2014, p. 414)

Portanto, é possível aprender ou ensinar uma pessoa com cegueira a tocar um instrumento sem o auxílio da Musicografia Braille, mas, de acordo com Reily (2014), é improvável que este músico se torne um profissional com leitura e escrita musical, o que, na minha opinião, não seria só com relação à música erudita, mas com todo o tipo de música que dependa de notação e/ou cifras.

À vista disto, além do aprendizado da Musicografia Braille com uso de materiais e recursos que favorecessem o desenvolvimento musical dos alunos, introduzi o ensinamento do software de editoração de partituras Musibraille, a fim de que os alunos tivessem um conhecimento adequado sobre como produzir partituras, usando não apenas a reglete e o punção e a máquina Perkins, mas também o computador. Além do que:

Com a criação do software Musibraille, professores que desconhecem a musicografia braille, podem interagir com seus alunos, de forma muito simples: enquanto estes escrevem o texto musical em braille o professor, imediatamente, visualiza o que eles estão escrevendo em uma pauta musical abaixo do que seus alunos escrevem. Isto permite que o professor veja o que está sendo escrito, por seu aluno em Musicografia Braille, as notas escritas na musicografia convencional. (CUCCHI, 2013, p. 2).

Realmente, o software Musibraille, além de ser um software gratuito, tem contribuído para a acessibilidade no campo da música, tanto para os alunos cegos e/ou com deficiência visual, quanto para o professor de música normovisual. Este software disponibiliza a partitura em braille na parte superior, à proporção que se escreve e uma pauta em tinta, logo abaixo, na tela do computador, de modo que é possível visualizar, na grafia musical tradicional, o que foi escrito em braille, sendo uma ferramenta de extrema importância para o músico cego, baixa visão ou normovisual. É necessário, porém, que professores e alunos tenham o conhecimento da Musicografia Braille, mesmo que básico, devido às peculiaridades e normas que compõem o sistema e a grafia musical em braille. Além disto, o software ainda está em desenvolvimento e não atende a todas as necessidades do usuário. Contudo, o Musibraille é um grande avanço tecnológico para o ensino da música à pessoa com cegueira e/ou com deficiência visual, e à pessoa normovisual.

Outro material que despertou o interesse dos alunos foi a máquina Perkins — um tipo de máquina datilográfica em braille que tem a forma de escrita idêntica à da reglete positiva,

ou seja, escreve-se da forma que se lê. Esta máquina tem seis teclas que representam os pontos da cela braille, dispostas da seguinte forma: três do lado esquerdo, onde são colocados os dedos da mão esquerda, indicador (dedo 1, que corresponde ao ponto 1 da cela braille), médio (dedo 2, que corresponde ao ponto 2 da cela braille) e anular (dedo 3, que corresponde ao ponto 3 da cela braille). Há, ainda, três do lado direito, onde são usados os dedos da mão direita: indicador (dedo 4, que corresponde ao ponto 4 da cela braille), médio (dedo 5, que corresponde ao ponto 5 da cela braille) e o anular (dedo 6, que corresponde ao ponto 6 da cela braille). Além disto, há uma tecla chamada barra de espaço que, quando usada, dá o espaço correspondente a uma cela braille em branco. Também tem uma tecla de retrocesso e uma de avanço de linha. É uma máquina idêntica à máquina de datilografia, usada em tempos passados, porém, com menos teclas para digitação.

3.5 Olhares avaliativos

Uma das avaliações mais pertinentes sobre as estratégias e os recursos aplicados em sala de aula, incluindo o Musibraille, foi o questionário respondido pelos alunos no final da fase de intervenção, onde eles puderam, em uma escala de 0 a 5, mensurar os materiais e seus usos no ensino/aprendizagem da musicografia braille e expressar com qual destes instrumentos sentiu-se mais ou menos dificuldade. Para uma melhor visualização, elaborei o quadro (Quadro 04) abaixo, onde apresento esta avaliação, para, em seguida, fazer uma breve exposição sobre os resultados obtidos. Para esta escala, **0** correspondia a péssimo, **1** correspondia a ruim, **2** correspondia a regular, **3** correspondia a bom, **4** correspondia a ótimo e **5** correspondia a excelente.

Quadro 04- Resultado do questionário da avaliação dos recursos

MATERIAIS DE USO DO BRAILLE	Áurea	Fátima	Eloísa	Rodrigo	Marques
Reglete e punção	5	5	5	3	5
Máquina Perkins	5	3	5	5	5
Bengala	5	3	4	4	5
Papel 40K tam. A4	5	3	5	5	5
JOGOS LÚDICOS					
Celas braille em material emborrachado (EVA)	5	4	5	4	5
Blocos de madeira retangulares com seis furos e seis pinos de material plástico	5	5	4	5	5
Torçal com nós	5	4	5	3	5
Blocos de encaixe — tipo LEGO	5	3	Sem avaliação ³⁷	5	5
Pauta, claves e figuras musicais em EVA	5	3	4	4	5
Jogo da memória em EVA, madeira e acetato	5	3	2	4	5
Esponjas/buchas para lavar pratos	5	3	5	3	5
Jogo de encaixe de formas diversas	5	3	5	4	5
Jogo de memória tátil, em madeira	5	3	5	5	5
Sistema braille em madeira	5	3	5	4	5
Vendas	5	3	5	4	5
TECNOLOGIA					
Computador	5	2	4	4	5
Software de editoração de partitura em braille	3	3	3	3	3
Data show	5	3	4	5	3
Teclado	5	2	5	5	4

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

a) Materiais de uso do braille

- Para a reglete e o punção, cinco alunos, dentre os quais as três alunas normovisuais, consideraram-nos um excelente material de apoio para as aulas de Musicografia Braille, apesar de sentirem dificuldade quando escreviam usando vendas nos olhos. Apenas o aluno Rodrigo os avaliou como bom e, segundo afirmou: “estou adaptado à minha reglete e meu punção e senti dificuldade em usar uma outra diferente da minha”. As alunas normovisuais expressaram que o uso destes instrumentos exige uma enorme concentração, pois é necessário pensar na letra, ou nota, de forma diferente de como se lê o braille, além de ter que escrever de forma diferente do que se lê, o que é excelente para o cérebro! Durante a intervenção, usamos a reglete tradicional — por ser mais comum o acesso e o uso entre as pessoas cegas, e pela disponibilidade deste material no LEMEI. Mesmo assim, a reglete positiva foi apresentada aos alunos, e houve uma explanação acerca da sua forma de uso.
- Quanto à máquina Perkins (Figura 24), apenas a aluna Fátima a avaliou como bom, por ser mais fácil o manuseio do que a reglete e o punção. Os demais alunos consideraram

³⁷ Aluna ausente por motivo de saúde.

excelente material de uso didático justamente porque a máquina Perkins tem a forma de escrita idêntica à da reglete positiva, ou seja, escreve-se da mesma forma que se lê o braille, da esquerda para a direita.

Figura 24- Uso da Máquina Perkins



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

- Quanto ao uso da bengala, a aluna Fátima a avaliou como bom, os alunos Eloísa e Rodrigo consideraram-na ótimo. Eloísa e Áurea (que consideraram excelente a experiência), expressaram que, ao colocar venda nos olhos, mesmo com o auxílio da bengala, sentiram muito embaraço ao se locomoverem, mas consideraram uma experiência proveitosa pois conseguiram sentir a dificuldade das pessoas cegas ao caminhar às escuras. Lembraram a complexidade que deve ser a locomoção destas pessoas, principalmente em locais com pouca acessibilidade arquitetônica, como em nossa cidade. O aluno Marques considerou excelente a estratégia, pois sensibiliza as pessoas normovisuais quanto às vivências das pessoas cegas.

Normalmente, as bengalas têm tamanhos correspondentes ao tamanho dos usuários, mas na atividade com os alunos, com exceção das pessoas cegas que portavam suas próprias bengalas, as outras bengalas foram conseguidas por empréstimo e disponibilizadas de acordo com o que estava acessível.

- O uso do papel 40k tam. A4 foi julgado como excelente por quatro dos alunos, com

exceção da aluna Eloísa que achou apenas bom, pois faz parte da vida diária das pessoas com deficiência visual alfabetizadas e da sua vida, como transcritora brailista. Usualmente este papel é usado para a escrita braille por ter uma gramatura mais grossa, o que facilita a escrita no papel com o punção, sem que o perfure (claro que depende da força utilizada na hora da escrita).

Eu escolhi estes materiais de uso do braille para as aulas por entender ser de suma importância os alunos conhecerem e aprenderem a manuseá-los, caso haja necessidade posterior de ensinar a algum aluno com deficiência visual, já que não temos fácil acesso à máquina Perkins, impressora braille e computador com leitor de telas, na vida cotidiana. Já as vendas e bengalas foi a forma por mim encontrada para que os alunos normovisuais pudessem se colocar no lugar do seu semelhante com cegueira, vivenciar um pouco suas dificuldades para, assim, respeitarem mais o tempo de cada um com consciência.

b) Jogos lúdicos

- Celas braille em EVA, formando o alfabeto braille, foi avaliada como ótimo por dois alunos e excelente por três, por facilitarem o manuseio, devido ao tamanho diferenciado das celas braille normais.

A escolha deste material teve como prioridade a simplificação do manuseio das celas braille em tamanho ampliado, para que os alunos se familiarizassem com o braille, antes do uso da reglete e do punção. Além do que, como esperei ter alunos com baixa visão fazendo parte do grupo, o tamanho ampliado auxiliaria na visibilidade da grafia braille. Este material, a máquina Perkins e os computadores com o software Musibraille e leitor de telas integram o acervo do LEMEI, cuja coordenação disponibilizou, gentilmente, todos os materiais e equipamento do laboratório para uso dos alunos, no decorrer da intervenção.

- Blocos de madeira retangulares com seis furos e pinos de plástico tiveram avaliações que variaram de excelente, por 4 dos participantes, a ótimo, por Eloísa, segundo a qual, facilita o uso, principalmente quando está com os olhos vendados, tendo sido bastante empregado durante o curso pela simplicidade e facilidade de manuseio.

Este material não estava na lista de materiais formulados durante o planejamento da ação, mas foi introduzido no decorrer do curso, graças ao empenho de um dos alunos do curso, que o idealizou.

- Acerca do torçal com nós (ou “cordinha com nós”), três alunos o consideraram excelente, um o avaliou como bom e outro o valorou como ótimo, pois simplificou o

entendimento dos tons e semitons, haja vista que “saiu do abstrato para o concreto”.

Como dito anteriormente, esta ideia me surgiu a partir de uma outra ideia de um minicurso que participei. Contudo, busquei um material que fosse de fácil manuseio para a formação dos nós e que não machucasse as mãos dos alunos. O torçal que foi usado nesta pesquisa tem espessura fina, toque aveludado e, normalmente, é usado em cortinas e trabalhos manuais.

- Os blocos de encaixe tipo LEGO³⁸ foram avaliados como excelente por Áurea, Rodrigo e Marques. Eloísa os considerou bom porque ainda não tem muito conhecimento da teoria musical tradicional e Fátima não avaliou por ter faltado a algumas aulas, por motivos particulares. Eles criavam, com esses blocos, escalas ascendentes e descendentes. Alguns o faziam em forma de escada e outros na horizontal, usando peças maiores para os tons e peças menores para os semitons.

A escolha dos blocos de encaixe se deu a partir da busca por objetos que pudessem ser utilizados nas aulas. Em uma dessas buscas, no setor de brinquedos de uma loja de departamentos, percebi que este brinquedo poderia ser empregado na construção de escalas. Testei-o, observei que daria certo e o adquiri, pois seria acessível a todos os alunos, já que as peças são coloridas e, como comprei vários jogos, poderia separar os de cor amarela e preta para os alunos com baixa visão.

- Pautas, claves e figuras musicais em EVA tiveram avaliação excelente pelos alunos Áurea e Marques, bom pela aluna Eloísa e ótimo por Fátima e Rodrigo, pois, de acordo com eles, a utilização do material empregado proporcionou uma visão da grafia musical em tinta para um aluno em específico que tinha a curiosidade de conhecer a musicografia tradicional.

Estes foram outros materiais que não faziam parte do planejamento inicial da pesquisa, mas que foram inseridos no decorrer da intervenção a fim de atender à necessidade de conhecimento da grafia musical tradicional de um dos alunos. Esta atividade comoveu toda a turma, salientando que todos participaram com imensa satisfação.

- Jogo da memória em EVA com fita adesiva dupla face, fita isolante preta, madeira e acetato (Figuras 25 e 26). Este jogo consta de figuras musicais escritas no acetato com reglete e punção, coladas com fitas dupla-face e fita isolante preta sobre a dupla-face com a parte adesiva para cima, onde também foi colocado o nome da figura em tinta

³⁸ Brinquedo de encaixe dinamarquês, cuja sigla significa “leggodt” que em português quer dizer “brincar bem”.

para melhor aprendizado da pessoa normovisual e/ou correção do professor de música que esteja trabalhando com um aluno com cegueira e o acetato com a cela correspondente à figura, em um jogo de memórias de madeira comum, indicado para crianças de 3 anos acima, com desenhos de figuras de animais. As figuras de animais ficaram recobertas com as fitas adesivas, aparecendo apenas o nome da figura em tinta e a própria figura braille em alto relevo, no acetato.

Como base para as peças, usei dois pedaços de emborrachados sobrepostos, tamanhos 26 cm por 26 cm, uma recortada em um único quadrado e a outra, do mesmo tamanho da anterior, mas com recortes em quadrados do tamanho das peças de madeira de 4,5 cm por 4,5 cm, que serviram para encaixá-las. Coloquei uma curvatura na ponta superior do lado direito, tanto do tabuleiro quanto nas peças, para que os alunos identificassem a forma correta de posicionar o jogo e as peças. Esta parte com a curvatura fica posicionada do lado direito e voltada para cima.

Este jogo foi idealizado e feito por mim mesma, contendo figuras de som e de silêncio. Com exceção da aluna Eloísa, que considerou o jogo bom, pois ela sentiu dificuldade para reconhecer a figura com os olhos vendados. Os demais alunos consideraram o jogo excelente, mas os alunos normovisuais, quando estavam sem vendas nos olhos, sentiram dificuldade na visualização da figura em braille (mesmo tendo, abaixo, o nome da figura escrito em tinta), devido ao fato de haver resquícios das imagens dos animais que antes estavam afixadas no jogo. Então, posteriormente, refiz o jogo da memória musical, utilizando, sobre a fita dupla-face a parte antiaderente da fita isolante preta, colando em seguida, o papel com o nome da figura em tinta e, depois, o acetato com a figura em braille.

Após ter refeito o jogo, fotografei-o e enviei a foto para o WhatsApp do grupo, fazendo a áudio-descrição e solicitando a opinião deles. Todos concordaram que ficou muito melhor a apresentação. Os alunos normovisuais disseram que melhorou muitíssimo a visualização da figura musical em braille, de modo que todos foram unânimes ao dizer que o contraste do preto no amarelo será excelente para as pessoas de baixa visão. Interessante que, em nenhum momento, eu falei sobre a importância das cores que foram usadas no jogo, entretanto, elas foram empregadas propositadamente por serem direcionadas a pessoas com baixa visão. No entanto, automaticamente eles lembraram do conteúdo dado em sala de aula quanto à importância do contraste no ensino da pessoa com baixa visão e a contribuição do uso do amarelo e/ou do preto.

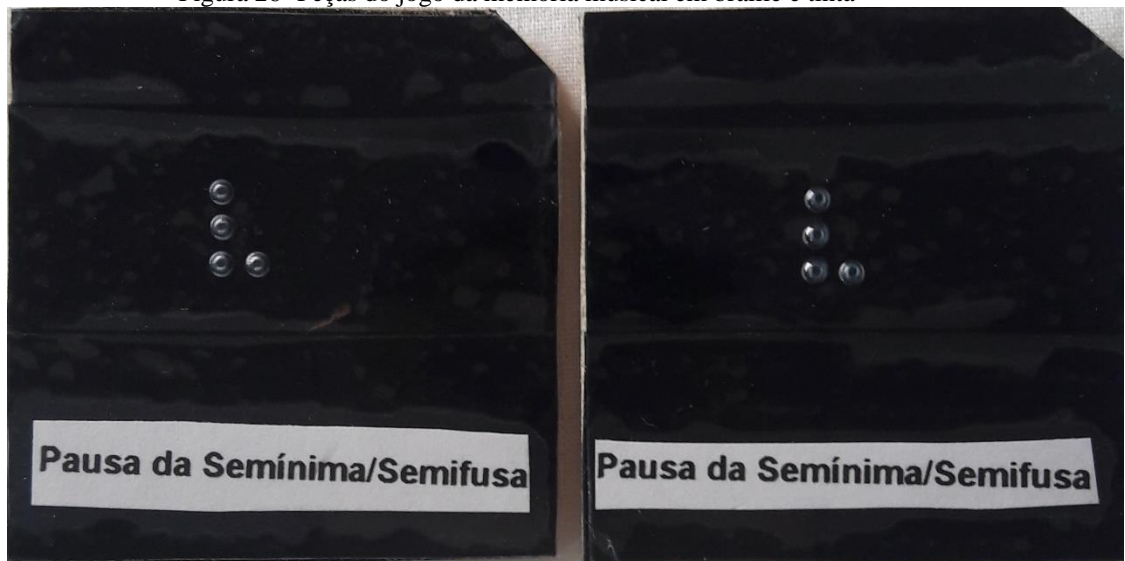
A idealização desse jogo se deu como forma de contribuir para a memorização das

figuras de som e de silêncio, em braille, tanto para os alunos normovisuais quanto para os alunos com cegueira. No entanto, para pessoas com baixa visão, o ideal é que a parte em tinta seja ampliada, o que só será possível com peças de tamanho maior, no mínimo, fonte de tamanho 16. Mas, como dito anteriormente, isso dependerá do grau de acuidade visual do aluno.

Figura 26- Jogo da memória musical em braille e tinta, feito em madeira, emborrachado, fita adesiva dupla face, fita isolante e acetato



Figura 26- Peças do jogo da memória musical em braille e tinta



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os alunos Áurea e Marques consideraram este jogo excelente; a aluna Fátima considerou bom e a aluna Eloísa, ótimo. Entretanto, com exceção de Marques, todos os demais opinaram sobre a possibilidade de ampliar as figuras em braille, pois sentiram dificuldade de reconhecê-las pelo tato, quando estavam de olhos vendados. Todavia, este é o tamanho padrão das celas braille, tanto nas regletes tradicionais quanto nas regletes positivas e nas máquinas Perkins. De todos os jogos lúdicos utilizados em aula, este foi o que apresentou um grau de dificuldade maior para os alunos normovisuais, justamente por causa do tamanho da cela braille e por não estarem usando a visão.

Reconheço que as celas braille em tamanho normal são difíceis de serem sentidas por pessoas normovisuais, quando estão com os olhos fechados, ou por pessoas cegas com pouco conhecimento do braille. Além disso, eu adaptei este jogo a partir de um jogo de memória para pessoas com visão. Entretanto, mesmo tendo terminado a fase da intervenção desta pesquisa, tenho buscado maneiras de mudar o formato deste jogo e ampliá-lo para mais figuras musicais, em maior tamanho. Para tanto, solicitei a um marceneiro que produzisse quadrados em madeira, de tamanho maior ao usado nas aulas, e, com a ajuda do Raywall Malheiros de Souza, aluno de Engenharia da Computação do Centro Universitário de Votuporanga, estamos elaborando uma forma de ampliar a cela braille com vistas a facilitar a manipulação e, conseqüentemente, o aprendizado de quem o usar, futuramente.

- Esponjas/buchas de lavar pratos, foi avaliado pelos alunos Áurea, Eloísa e Marques como excelente, por Fátima como bom e, por Rodrigo como ótimo, pois, de acordo com eles, a possibilidade de sentir, de forma concreta, algo imaterial, simplificou o

aprendizado.

- Jogo de encaixe de formas diversas (tipo LEGO), foi usado para trabalhar escalas e intervalos, tendo sido qualificado pelos alunos, Áurea, Eloísa e Marques como excelente; pela aluna Fátima como bom e pelo aluno Rodrigo como ótimo. Este jogo demandou tempo e muita concentração por parte dos alunos para a execução. Alguns o usaram em forma de escada ascendente, outros na horizontal, mas todos entenderam a proposta do trabalho e alcançaram o objetivo proposto.
- Jogo de memória tátil em madeira (Figura 27), usado para trabalhar a percepção rítmica e valores, foi classificado pelos alunos Áurea, Eloísa, Rodrigo e Marques como excelente e pela aluna Fátima como bom. Este jogo é um jogo tátil de memória, em madeira, encontrado em lojas de brinquedo, que foi adaptado para trabalhar a percepção rítmica e os valores das figuras musicais. Na figura abaixo, temos o exemplo de um compasso 4/4. O primeiro tempo é representado por dois blocos de madeira, juntos na vertical, e corresponde a uma semínima. O segundo tempo, com dois blocos de madeira separados (também na vertical), corresponde a duas colcheias e o terceiro tempo, representado por quatro blocos de madeira em forma de quadrado, representam uma mínima. Durante este exercício, eu batia o ritmo com as mãos e eles iam organizando os compassos com as peças de acordo com os valores das figuras de som.

Para a semibreve, foram usadas oito peças juntas, mínima quatro peças juntas, semínima duas peças juntas na vertical. Para colcheias usavam duas peças na vertical, mas com um espaço entre as duas para diferenciar da semínima e para as semicolcheias, as peças ficavam juntas, lado à lado, na horizontal.

A escolha deste jogo foi semelhante à escolha do jogo de peças de encaixe. Pesquisando brinquedos e objetos em lojas de departamentos utilitários, encontrei este jogo da memória, específico para o estímulo da sensibilidade tátil e da coordenação fina uni e bimanual das crianças, inclusive crianças com deficiência visual. Imediatamente, pensei na possibilidade do uso nas aulas, em percepção rítmica.

Este jogo que usei nas aulas é de fabricação da Empresa Carimbras³⁹, deve ser usado por crianças de 3 anos acima, e o comprei na loja Atacado dos Presentes, como a maioria dos demais jogos.

³⁹Site da empresa: www.carimbras.com.br

Figura 27 - Jogo de memória tátil, adaptado para o trabalho de percepção rítmica e valores



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

- O Sistema Braille em madeira, foi classificado por Áurea, Eloísa e Marques, como excelente, por Fátima como bom e por Rodrigo, como ótimo. Este sistema tem as figuras em madeira com bolas de madeira em alto relevo representando os pontos, o que favorece o manuseio pelas mãos, principalmente devido ao tamanho grande. Este jogo eu o adquiri na APEC e é usado para o ensino do Alfabeto Braille.
- As vendas foram avaliadas pelos alunos Áurea, Eloísa e Marques como excelentes, pela Fátima como bom e pelo Rodrigo como ótimo. Elas foram usadas apenas pelas alunas normovisuais, que consideraram seu uso preponderante para o aprendizado, pois, apesar de diminuir o nível de aprendizagem, devido à falta da prática, aumentava a concentração, o que, para elas, era muito significativo.

Os alunos cegos, apesar de não usarem vendas, avaliaram e consideraram importante passar para os alunos normovisuais a percepção de uma pessoa sem visão.

Tecnologia

- O uso do computador foi avaliado por Áurea e Marques como excelente, por Fátima como regular e, por Eloísa e Rodrigo, como ótimo. O computador foi usado para as aulas de editoração de partituras em braille e para a apresentação de alguns tópicos do conteúdo programático durante as aulas.

- O software de editoração de partitura Musibaille foi qualificado como bom por todos os alunos. De acordo com eles, “Apesar do software ser muito bom, ele ainda é muito limitado; provavelmente por ainda estar em desenvolvimento”. Entretanto, mesmo não atendendo a todas as expectativas quanto à transcrição de uma partitura de tinta para braille, este software é de grande ajuda no ensino/aprendizagem da música, além do fato de ser totalmente acessível e disponibilizado na internet sem ônus algum.

Todos os exemplos de músicas escritas na grafia musical braille foram digitados no Musibaille, com tradução visual, ou audiodescrição, compasso por compasso, item por item e com todas as indicações existentes nos exemplos.

- O Data show foi conceituado como ótimo pelos alunos Áurea e Rodrigo, bom pelos alunos Fátima e Marques e ótimo pela Eloísa. Como já dito anteriormente, tudo o que foi exposto no Data Show teve a audiodescrição pormenorizada.
- O teclado foi mensurado como excelente pelos alunos Áurea, Eloísa e Rodrigo, regular pela Fátima e ótimo por Marques.

O uso do teclado visou tornar o instrumento conhecido aos alunos para que soubessem se situavam os sinais de oitava, principalmente os alunos com cegueira, os alunos que não tocam instrumentos (como é o caso da Eloísa) e para uso de exercícios de percepção melódica.

No geral, os materiais disponibilizados durante o processo de aprendizado possibilitaram aos alunos um melhor entendimento acerca do conteúdo trabalhado, pois seu uso proporcionou, para alguns alunos, novos saberes, como no caso das alunas Áurea e Eloísa e, para os demais, o aprimoramento do saber já adquirido, de uma maneira mais concreta.

É importante entender que, apesar da musicografia tradicional ter grafia bem diferente da grafia braille, ambas se baseiam na mesma teoria musical. Por isso, os alunos precisam de:

[...] uma diversidade de exercícios e dinâmicas, podendo o aluno se relacionar com a música de maneira gradativa, metódica e racional. Deste modo, qualquer grafia musical requer uma didática específica por possuir um processo cognitivo próprio. (OTA; VANAZZI DE SOUZA, 2011, p. 334)

Não obstante, independentemente de qual seja a grafia, se faz necessário incluir os alunos cegos e/ou com deficiência visual, não apenas nas salas de aula com alunos normovisuais, ou fazendo transcrições de tinta para braille, mas permitindo o conhecimento teórico-musical e instrumental, através de abordagens metodológicas inclusivas.

Sendo assim, veremos, no capítulo seguinte, os resultados dos materiais metodológicos utilizados no processo da intervenção.

4 OLHARES SOBRE A AÇÃO

4.1 As mudanças na visão

Inicialmente esta pesquisa tinha uma característica totalmente voltada para a busca de recursos e estratégias para o ensino da música com pessoas normovisuais, pessoas cegas e/ou pessoas com deficiência visual, tendo como base a Musicografia Braille, pautada na musicografia tradicional, mas com foco na vivência da comunidade tiflológica.

No decorrer da intervenção, porém, fiz algumas alterações que não estavam previstas na elaboração inicial desta pesquisa. O aluno Marques demonstrou grande interesse em conhecer a musicografia tradicional e foi pertinente uma estratégia que atendesse à sua necessidade com relação a este conhecimento, a fim de alcançar as mudanças de aprendizagem, permitindo uma inserção mais ativa deste aluno no contexto da grafia musical tradicional.

Devido a esta mudança, durante o decorrer das aulas, além de alguns elementos da Musicografia Braille terem sido adaptados para a forma tátil, a grafia musical tradicional também foi inserida no contexto metodológico em alto relevo, algo inesperado para mim, pois, como falado anteriormente, minha preocupação era penetrar no mundo das pessoas cegas. Porém, este procedimento facilitou as discussões sobre os assuntos da Musicografia Braille, tanto para os alunos com conhecimento avançado da musicografia tradicional, quanto para os que tinham um conhecimento básico. Este processo, além de colocar o aluno cego dentro do âmbito da musicografia tradicional, o fez visualizar, mentalmente, o objeto da discussão. Para isso, foi necessário o uso de alguns materiais que foram desenvolvidos por todos os participantes desta pesquisa, alunos e professora.

Outra estratégia usada durante a intervenção visou colocar um aluno cego junto com outros normovisuais e vice-versa (Figura 28), para que o auxílio mútuo fosse mais acessível. Esta estratégia explorou mais a participação e a integração dos alunos com cegueira junto aos alunos normovisuais, auxiliando-os, principalmente nos momentos em que os alunos normovisuais usavam vendas.

Figura 28 - Disponibilização dos alunos em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Da mesma forma, quando se trabalhava a percepção rítmica ou melódica e os alunos com cegueira tinham alguma dificuldade, os alunos normovisuais prontamente cooperavam com a professora, ajudando-os. Por exemplo: na figura acima, fizemos um exercício de percepção usando as celas braille em madeira com pinos plásticos. Eu batia as figuras rítmicas com palmas e eles tinham que organizar as peças de acordo com as figuras de valores. O aluno Marques precisou de ajuda, e a aluna Fátima que estava ao seu lado o ajudou prontamente. Em outro momento, a aluna Eloísa precisou de ajuda e o aluno Marques a ajudou imediatamente. Essa troca de ajuda consolidou o entendimento da necessidade que temos uns dos outros, e fez com que o trabalho fluísse mais harmoniosamente.

Quando do início do planejamento desta pesquisa, uma das minhas maiores preocupações era como desenvolver uma maneira em que os participantes normovisuais pudessem adentrar na realidade das pessoas com cegueira, já que a experiência por mim vivenciada, como citado no início do capítulo três, aponta para uma necessidade de inclusão, participação e união. Sabemos que cada ser humano se diferencia do outro, independentemente de ser ou não uma pessoa com deficiência, e que é necessário respeitar o ser e o tempo de cada um. Souza C. (2010, p. 72) declara que “Cada aluno é diferente, tem limitações, mas também qualidades, e todos os alunos devem ser encarados como sendo especiais, pessoas especiais”.

Entretanto, quando nos deparamos com a realidade de sala de aula, com alunos com deficiência, percebemos que, efetivamente, na maioria dos casos, a realidade diverge da teoria, sendo necessário construir novas referências. Pois, de acordo com Silva (2008):

O mundo é construído com o outro. Por essa razão surge um ato coletivo de sinergia e de afeto quando o professor tenta se colocar no lugar do aluno cego, simulando a cegueira. Essa ação pode indicar o início da inclusão deste indivíduo (o aluno cego), no mundo do professor que, através da simulação da cegueira, pôde perceber possibilidades para a efetivação de um ensino que proporcionasse, ao aluno, melhor apreensão dos conteúdos de sua disciplina. (SILVA, 2008, p. 117)

Desta forma, baseada na informação apresentada, pensando nas diferenças existentes entre os participantes desta pesquisa e na possibilidade de introduzir as pessoas normovisuais no mundo da pessoa cega, decidi simular a cegueira nos alunos videntes com o uso de vendas, fazendo a apresentação dos participantes deste projeto “às escuras”, como dito anteriormente.

Assim, eles se apresentaram de forma tátil, tocando as mãos, o rosto, ombros e cabelos uns dos outros, como se todos fossem pessoas cegas. Em seguida, sob a orientação da pesquisadora, as pessoas normovisuais tiraram as vendas e serviram de guias para as pessoas cegas, apresentando toda a sala onde as aulas iriam acontecer, fazendo a áudio-descrição do espaço, dos obstáculos e de tudo que existia na sala. Porém, quando os papéis foram invertidos, ou seja, quando as pessoas normovisuais voltaram a usar as vendas e as pessoas com cegueira assumiram o papel de guia, houve um grande temor por parte dos participantes normovisuais, como dito por eles mesmos no término da aula, quando discutimos sobre o ocorrido em sala. Esta dinâmica fez-me entender que as pessoas com cegueira são mais confiantes nas pessoas normovisuais do que o inverso, e ao mesmo tempo compreender o quanto todos nós, pessoas normovisuais, somos extremamente visuais.

Ainda com o intuito de trabalhar a sensibilização e a espacialização, foi proposta outra atividade, desta vez fazendo uso de vendas e bengalas para os alunos normovisuais. A atividade consistia em todos caminharem, indo e voltando, em um salão amplo e sem barreiras arquitetônicas, que antecede a sala onde aconteceu as aulas de Musicografia Braille. Nesta atividade, observei que os alunos cegos exploraram todo o espaço, caminhando pelo centro do salão, indo até o final e voltando, enquanto os normovisuais iam caminhando com muita insegurança e timidez, segurando na parede com uma das mãos, enquanto a outra mão segurava a bengala e caminharam pouquíssimos metros. Lembrando que, antes do início da atividade foi explicado qual a forma correta de usar a bengala, de acordo com as técnicas de mobilidade do curso de Tiflologia da APEC.

Com esta atividade, foi possível perceber que os participantes normovisuais desta pesquisa, quando impossibilitados de visualizar o espaço ou os objetos, sua percepção espacial tornou-se bem restrita, diferentemente das pessoas cegas que apresentaram uma percepção bem

maior. De acordo com Nunes e Lomônaco (2010), de uma forma geral esta percepção espacial da pessoa com cegueira se dá porque:

Em comparação à visão, o tato é uma forma mais lenta de captação da informação. Isso porque a exploração háptica se dá de forma sequencial. Por exemplo, o cego precisa percorrer uma mesa para conhecê-la, enquanto a visão permite uma identificação mais rápida. (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 57)

Os autores ainda afirmam que:

Esta possibilidade de discriminação pelo tato e pelos outros sentidos levam a crer que o uso dos sentidos pelo cego não é uma mera compensação do órgão falho, mas envolve uma organização biopsicossocial, que permite o acesso e o processamento de informações. (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 57).

A partir da colocação de Nunes e Lomônaco (2010), observamos com mais precisão esta diferenciação entre as pessoas com e sem deficiência visual nos processamentos das informações com o tato. Quando exercícios de percepção rítmica foram apresentados aos alunos, de forma tátil, e com o uso de vendas nos alunos normovisuais, os alunos cegos abarcavam toda a mesa em busca dos objetos que eram usados na aula, enquanto os alunos normovisuais ocupavam apenas um pequeno espaço à sua frente, juntando as mãos bem próximas ao seu corpo.

Na atividade de caminhar pelo salão, as alunas Áurea, Fátima e Eloísa expressaram que a sensação de medo foi enorme, mesmo conhecendo o espaço, pois o tinham visto antes da atividade ser proposta e sabiam que não haveria obstáculo para esbarrar. De acordo com as palavras da Fátima, “Senti um pavor enorme e o que me acalmava um pouco, era quando ouvia a voz da professora, porque sabia que, caso houvesse a possibilidade de acontecer algum acidente, a professora alertaria com antecedência”. E, foi justamente esta aluna a que menos se distanciou do início do local de partida.

Estas atividades tinham o objetivo, primeiramente, de impactar os alunos quanto à necessidade de nos colocarmos no lugar do outro, com o intuito de trabalhar a sensibilização, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um, e, também, tinha o foco nas aulas teóricas de Musicografia Braille, para que houvesse consciência e paciência entre todos, no transcorrer do ensino/aprendizagem, quando do uso das vendas nos olhos das pessoas normovisuais. Como resultado destas ações, houve mais troca de informações, mais paciência uns com os outros, fluindo melhor o ensino/aprendizagem entre os próprios alunos e a pesquisadora.

Outra experiência interessante ocorrida em sala de aula ocorreu quando o aluno Marques expressou verbalmente o desejo que tinha de entender como os normovisuais “viam” a partitura musical, sobretudo quando se discutia sobre algum assunto da teoria musical. Suas perguntas eram: “como vocês veem a clave, a pauta, as figuras de valores?”. O entusiasmo do aluno em ter sua curiosidade satisfeita foi recompensador para todos nós, alunos e professora. E esse é um dos pontos peculiares na pesquisa-ação: flexibilização na intervenção, conforme as necessidades apresentadas no decorrer do trabalho, mesmo sem ter sido previamente planejada a ação.

Esta é uma das razões porque Reason e Bradbury (*apud* BRYDON-MILLER, 2003, p. 10), definem a pesquisa-ação como um processo democrático e participativo, voltado para o desenvolvimento prático na busca de propósitos humanos valiosos e fundamentado em uma visão de mundo participativo. Logo, como a pesquisa-ação permite uma flexibilidade na ação solicitei aos alunos que, na aula seguinte, apresentassem ao Marques como cada um deles visualizavam a música. Todos, sem exceção, levaram algum exemplo. Os alunos com cegueira levaram claves de sol, de fá, de dó, figuras de som e de silêncio, em braille; os alunos normovisuais levaram suas representações em material emborrachado de diversos tamanhos. Eu levei uma partitura em tamanho normal contornado por linha de crochê e também em EVA num tamanho ampliado. A satisfação do aluno foi expressa em sorrisos e em palavras, principalmente por ter conhecido a grafia musical tradicional de uma forma macro e depois na forma originalmente escrita em tinta, chamada por ele de “tamanho micro”⁴⁰.

A apresentação dos trabalhos dos alunos com cegueira, tudo em braille, nos fez ter a convicção de que o braille é a forma usada para o aprendizado da pessoa cega, de todas as ciências. Desta forma, entendemos que o Sistema Braille, considerado uma ferramenta imprescindível para a alfabetização da pessoa cega e/ou com deficiência visual — dependendo do grau de acuidade visual⁴¹ — e seu conhecimento, é imprescindível para que as pessoas sejam introduzidas no aprendizado musical. E a forma coerente desta aprendizagem é através da Musicografia Braille (GIESTEIRA, 2013; LOURO, 2012; SOUZA, 2010; TOMÉ, 2003; TUDISSAKI, 2015).

Nesta pesquisa, todos os alunos com cegueira tinham conhecimento do Sistema Braille, uns mais, outros menos, mas, entre as pessoas normovisuais, a Áurea não tinha conhecimento algum deste processo, e, por isso, se fez necessário o ensino desta sistemática com a ajuda de

⁴⁰ Palavras usadas pelo aluno Marques.

⁴¹ Grau de capacidade dos olhos de definirem formas e contrastes.

todos os participantes. Os demais alunos faziam os mesmos exercícios que Áurea e, sempre que ela se esquecia dos pontos referentes à letra, os demais procuravam auxiliá-la.

A disponibilidade dos alunos em sala de aula, intercalando aluno normovisual e aluno cego, (mesmo se o aluno normovisual tivesse ou não conhecimento do Sistema Braille, pois o uso das vendas impunha dificuldades na leitura tátil), manifestou orgulho e bem-estar por parte dos alunos cegos, por estarem ajudando o colega normovisual, em uma área que eles têm um domínio bem maior que os normovisuais. Porém, este orgulho não foi expressado de forma pejorativa, mas de forma benéfica, por se sentirem úteis em ajudar o colega.

Das 14 aulas, 11 tiveram como recurso constante o Data Show, sempre com uso da áudio-descrição. Quanto à parte teórica, iniciei com uma exposição histórica sobre Louis Braille e o Sistema Braille, trazendo vivências de minha viagem à Casa Museu Louis Braille em Copvray e ao Instituto Valentin Haüy ambos em Paris, na França, enriquecendo a exposição oral com imagens⁴² tiradas *in loco* e detalhes vistos e vivenciados por mim.

Também foi feito uso de materiais que, de acordo com Tudissaki (2015, p. 99), “Para que seja possível a escrita braille, são necessários materiais específicos, como a reglete, o punção, a máquina datilográfica braille, além de computador e impressora braille”. Afora os materiais citados pela autora, também foram usados outros materiais já explanados anteriormente para que os alunos pudessem identificar melhor os pontos, principalmente nos momentos em que os normovisuais usavam vendas nos olhos.

Apesar de haver uma diferença enorme do nível de conhecimento do Sistema Braille entre os alunos, as aulas sobre este tema transcorreram em harmonia, com ajuda mútua dos participantes, principalmente do Marques, que dominava com maestria a leitura e a escrita braille. A aluna Eloísa declarou que, quando estava de olhos vendados, sentiu uma enorme dificuldade na leitura e na escrita braille, apesar de ser transcritora do braille, pois, de acordo com ela, “no momento em que tiramos a visão, a mudança de percepção das coisas, é drástica”.

Para facilitar o aprendizado do Sistema Braille, passei para os alunos normovisuais uma cópia de todo o sistema, em tinta, não sendo necessário passar o sistema em braille para os alunos com cegueira, pois eles já eram alfabetizados neste sistema. Já na Musicografia Braille, fiz cópia do “quadro geral” (TOMÉ, 2003, p. 95) que consistia dos principais símbolos musicais em braille, escrito em tinta para os alunos normovisuais e em braille para os alunos com cegueira, digitados por mim na máquina Perkins.

⁴² Foi feita a audiodescrição de todas as imagens.

Todas as aulas eram iniciadas com uma explicação expositiva; em seguida, eu propunha exercícios com materiais táteis para, posteriormente, serem colocados outros exercícios, desta vez com o uso de vendas, pelos alunos normovisuais. Por fim, eles próprios desenvolviam seus exercícios, já que a pesquisa-ação é “[...] um ciclo contínuo da busca pela melhoria da prática” (TRIPP, p. 2005, p. 445-446), e todos os envolvidos na pesquisa tiveram a oportunidade de buscar esta melhora.

Na percepção rítmica, foi muito usado o jogo tátil de memória em madeira, que, dependendo do compasso, duas peças sobrepostas separadamente, tinham o valor de duas colcheias; as mesmas peças juntas, tinham o valor de uma semínima (uma sobre a outra), quatro peças juntas tinham o valor de uma mínima, e assim sucessivamente. Na Figura 29, os alunos estão praticando um exercício usando este jogo, cujo compasso era de quatro por quatro.

Figura 29 - Aula de percepção rítmica com uso do jogo da memória, em madeira



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A troca de conhecimentos e a ajuda recíproca contribuíram para a integração e o cooperativismo no decorrer das aulas, favorecendo o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille. Uma amostra disto ocorreu quando surgiu uma dúvida, em uma das aulas, quanto ao Sinal de separação de valores e Sinal de valor maior ou menor⁴³. Foi solicitado ao aluno

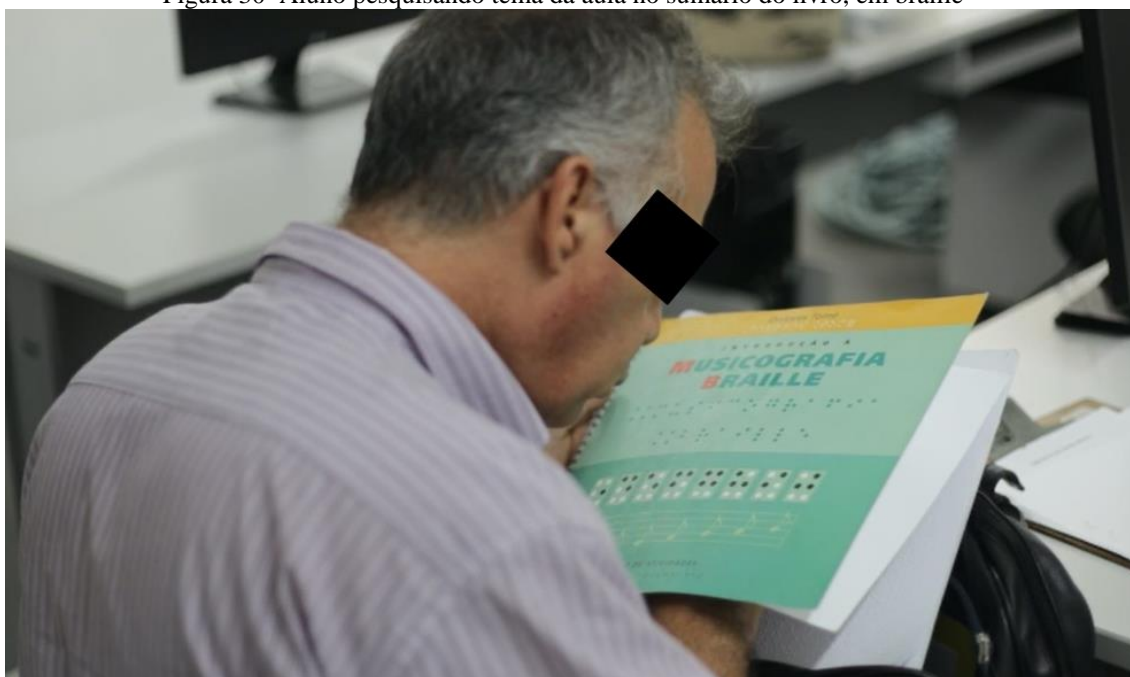
⁴³ O sinal de valor maior ou menor é usado para o mesmo grupo de sinais (exemplo: semibreve e semicolcheia) quando não é possível determinar seu valor e quando não se tem certeza do valor das notas no compasso incompleto (TOMÉ, 2003, p. 41; UMC, 2004, p. 20-21).

Marques que fizesse a leitura do texto referente ao assunto. Apesar de eu estar com o Manual Internacional de Musicografia Braille em tinta, na sala de aula, preferi que o aluno procedesse a leitura usando o seu livro de Musicografia Braille da Dolores Tomé (Figura 30) em braille. Observei que esta ação serviu de estímulo para todos os alunos, principalmente para o Marques que, de acordo com suas palavras, “sentiu mais vontade de estudar, para aprender”.

Zanella (2003), explicita perfeitamente este entusiasmo, ao dizer que:

Na realidade houve um sentimento de satisfação por parte do aluno, seguido de um incentivo maior para o aprendizado. Muitas vezes o termo aprendizagem tem sido confundido com aquisição de conhecimentos. Na verdade, aprendizagem tem um sentido mais amplo: nela, possivelmente, o aprendiz passou a conhecer mais e ampliou seu volume de conhecimentos, embora isto não se constitua tão somente em aprendizagem. Aprendizagem é mais, pois significa a própria mudança que vai se operando no sujeito através das experiências. (ZANELLA, 2003, p. 24-25)

Figura 30- Aluno pesquisando tema da aula no sumário do livro, em braille



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.2 Um novo olhar

Várias tarefas foram desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, visando ao ensino da Musicografia Braille; umas com muito sucesso, outras nem tanto. Entretanto, neste ínterim, a observação de sentimentos se fez necessária para o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Esta observação foi iniciada em mim mesma, ao erradicar do meu pensamento

a ideia de que a pessoa com cegueira e/ou com deficiência visual fosse incapaz de aprender música de maneira formal (sem ser “de ouvido”), ou mesmo achar que o aluno cego seria um excelente músico por ter uma ótima acuidade auditiva.

Além disso, outra opinião antecipada que, no decorrer da pesquisa também foi modificada, foi presumir que, por se ter visão normal, é possível superar todos os medos e obstáculos com mais facilidade do que as pessoas que não os têm. Este preconceito foi superado quando, nas aulas de sensibilização, as pessoas normovisuais trouxeram à tona: o medo em forma de incapacidade, o temor pela falta de total liberdade de ir e vir sozinho, a diminuição drástica na capacidade de percepção espacial e uma enorme dependência do outro, a partir do momento em que tiveram que usar vendas e se defrontar com inúmeras e surpreendentes limitações. Birkenshaw-Fleming (1993, *apud* JOLY, 2003, p. 1) afirma que:

Se o professor faz com que o aluno realize algumas atividades com sucesso, possivelmente vai reforçar sua auto-estima⁴⁴. Ele obtém isso, respeitando as limitações e possibilidades de cada um, encorajando-o a agir por sua própria conta. Competição com outras crianças é usualmente contraproducente e prejudicial. É importante, por outro lado, fazer com que o aluno participe de todos os procedimentos de aula, de maneira que suas realizações se transformem numa experiência válida. Todos devem ser encorajados a dar o melhor de si e serem independentes, tanto nas atividades musicais como em qualquer outra atividade do seu dia-a-dia. (JOLY, 2003, p. 1)

Por conseguinte, procurei estar sempre os orientando verbalmente, incentivando-os à concentração a fim de que relembassem os espaços que já faziam parte das suas rotinas durante as aulas, e para que pudessem usar mais a audição e o tato. E foi dessa forma que procurei agir no decorrer das aulas, focando não apenas nos recursos e estratégias para o ensino/aprendizagem da musicografia braille, mas, também, buscando recursos e estratégias para instigar a perda do medo das situações inusitadas em que foram apresentadas aos alunos durante a pesquisa, da ajuda mútua entre os participantes da pesquisa e comigo mesma, do convívio social e na intensificação da elevação da autoestima de todos, tendo como instrumento as atividades propostas em sala de aula e as atividades recomendadas a serem feitas em casa. Joly (2003) ainda diz que:

44 Atualmente, devido ao acordo ortográfico da Língua Portuguesa, não se usa hífen na palavra autoestima. Porém, por tratar-se de uma citação direta, respeitamos a escrita da autora.

Segundo Birkenshaw-Fleming (1993), há diferentes princípios e formas e observações que podem ajudar no ensino de crianças especiais. Quanto mais conhecimento o professor tem acerca do estudante, maior é a adequação de suas propostas de ensino e maior é a sua segurança para promover o desenvolvimento dos alunos. Diz a autora que o professor deve pesquisar sobre as possibilidades de desenvolvimento dos seus alunos e deve conhecer muito bem as limitações e dificuldades de cada um deles. (JOLY, 2003, p.1).

Sabemos que 32 horas/aula não nos permitem conhecer um aluno tão profundamente e que nem todos sofriam com deficiência visual e/ou com cegueira. Mas esta recomendação da observação, seguida da adequação dos planejamentos do ensino, possibilitou um desenvolvimento visível dos alunos com relação ao aprendizado da Musicografia Braille e da musicografia tradicional no decorrer desta pesquisa. E, como desdobramento deste trabalho, apresento duas experiências vivenciadas por dois dos componentes desta pesquisa que foram de suma importância e que ilustram o progresso deste trabalho.

Em novembro de 2016, o LEMEI promoveu o 2º Encontro de Educação Musical e Inclusão, tendo como tema “A Educação Musical e os desafios contemporâneos”. Neste encontro, ministrei uma oficina intitulada “Materiais pedagógicos para ensino da música da pessoa cega e/ou com deficiência visual”. Anteriormente, em uma das aulas de Musicografia Braille, eu perguntei aos participantes da pesquisa quem gostaria de estar me auxiliando nesta oficina como meu assistente, e o aluno Marques prontificou-se de imediato. No decorrer da oficina, ele cooperou na parte do braille e no auxílio do manuseio dos materiais pedagógicos, junto aos participantes da oficina, demonstrando uma enorme satisfação em estar colaborando com aquele momento e compartilhando o seu conhecimento com outras pessoas.

A outra experiência foi vivenciada pela aluna Fátima. Ao mesmo tempo em que participava da pesquisa, ela também frequentava um curso de Tiflogia, onde, entre algumas matérias, ministrava-se o aprendizado do Sistema Braille. Este curso teve como trabalho final a transcrição de um livro de tinta para braille e um estágio na própria instituição onde é ministrado o curso. Este estágio pode ter auxiliado os professores de braille da instituição através de correções de trabalhos de alunos, ou mesmo na biblioteca, ilustrando figuras em alto relevo ou transcrevendo livros de tinta para braille. No entanto, a aluna solicitou que seu estágio fosse na área do ensino da Musicografia Braille, pois o seu objetivo final seria compartilhar o conhecimento adquirido e, assim, multiplicá-lo. Depois de muito argumentar junto à direção da instituição, a aluna citada conseguiu a aprovação para seu estágio, fato este considerado inédito no curso. De acordo com ela, “[...] ministrar a oficina de Musicografia Braille foi de enorme importância porque estimulou mais estudos e mais trocas de saberes musicais e da Musicografia

Braille” (FÁTIMA, 2017, via WhatsApp).

Quanto à transcrição de um livro de tinta para braille, Fátima transcreveu um livro escrito por ela mesma, direcionado para a musicalização infantil, contendo textos e canções com partituras, tudo em tinta e em braille, usando o Sistema e a Musicografia Braille, tudo feito por ela mesma com o uso da reglete e do punção.

Com estas narrativas acima, percebo nas palavras de Freire (2006, p. 22), para o qual “[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir* conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ousa sua construção”. Assim, o autor deixa bastante clara a importância da existência de troca de conhecimento entre aluno e professor.

Eu pude observar esta experiência de troca de conhecimento com o trabalho do Marques e da Fátima. Naquele momento, senti-me como alguém que conseguiu multiplicar o conhecimento, o que me trouxe grande satisfação e a sensação do dever cumprido. Durante todo o decorrer desta pesquisa, pude me ver, também, como uma aprendiz, diante dos alunos, assimilando conhecimentos cada vez mais, à proporção que investigava e analisava seus comportamentos e desenvolvimentos, buscando meios para alargar o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille. Portanto,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2006, p. 23).

Este panorama de crescimento e multiplicação do conhecimento adquirido pelos alunos e por mim, me fez entender que uma das características do educador ou “formador”, nos termos de Freire (2006), é estar sempre aberto e pronto a ensinar e a aprender, não se considerando um detentor absoluto do conhecimento, mas se dispondo a sair da sua “zona de conforto” cultural.

4.3 O olhar interpretativo

Dentro desta paisagem de troca de conhecimentos, algumas interpretações se fazem necessárias, como é o caso da aluna Fátima, citada anteriormente, com relação ao trabalho realizado no término do seu curso de Tiflogia. Esta aluna foi a que mais sentiu medo quando

fizemos a atividade de sensibilização com uso de vendas e bengalas, apesar de ter algum conhecimento do braille e da Musicografia Braille. Mas ela foi ousada e determinada ao se dispor a fazer um trabalho, no estágio, ensinando música a pessoas cegas, onde ninguém, durante toda a existência do curso, havia se proposto. De acordo com suas palavras no depoimento final:

Eu, como estudante, senti muita dificuldade na leitura do braille com o tato. Visualmente é muito fácil ler os pontinhos usando os dedos, mas quando usávamos venda nos olhos e tinha que usar a ponta dos dedos apenas... Era muito difícil. Mas, trabalhar sem a visão é aumentar as percepções... O ouvir amplia-se, o espaço fica maior, cresce o medo e a incerteza de transpor os obstáculos... E isto tornou-se um desafio para mim! O curso aqui de Musicografia Braille com a professora Ozani foi de grande valia, pois me estimulou à investigação, à pesquisa e percebi que isto é importante para todos os professores, não apenas os professores de música. (FÁTIMA, depoimento final, 07 abr. 2017).

Diferentemente do nível de conhecimento da Fátima, a aluna Áurea iniciou o curso sem nenhum conhecimento do Sistema ou da Musicografia Braille, expressando apenas o desejo de aprender. De acordo com ela, há algum tempo ela tinha sido procurada por uma aluna com cegueira que demonstrou o desejo de aprender a tocar piano. Áurea, porém, apesar da longa experiência como professora de piano, deixou claro que não se sentia capaz de ensinar piano a uma pessoa cega, da “forma correta”⁴⁵, por falta de conhecimento da Musicografia Braille. Mesmo assim, ela não se esquivou de ensiná-la, embora a aluna tenha ido embora e não mais voltado. Outro fator preponderante para a Áurea optar pelo aprendizado do Sistema e da Musicografia Braille, é que ela se sentia “analfabeta”⁴⁶ quando via algo escrito em braille e não conseguia entender o significado.

Não obstante, no término desta pesquisa, esta mesma aluna declarou que:

O mais importante deste curso foi desenvolver a paciência e entender que cada pessoa tem um tempo diferente da outra para absorver, para compreender os conteúdos, sejam eles quais forem e de que área for. [...] lembrar algumas coisas de música e aprender sobre um outro universo, isto foi muito importante, e assim podermos abrir a possibilidade de trabalhar com outras pessoas que nunca tiveram acesso à escolaridade específica da música. [...] os recursos usados na aprendizagem, eu usaria não apenas com pessoas com deficiência visual, mas também com pessoas com visão, porque desenvolvem as percepções. Inclusive, na própria metodologia do ensino do piano, nós

⁴⁵ Com leitura e escrita musical em braille.

⁴⁶ Palavra usada pela aluna por não conhecer a leitura e a escrita braille.

precisamos tirar a partitura para que se desenvolva a memória musical, a percepção auditiva, o sentido tátil, a percepção dos movimentos, dos gestos, para que isso seja uma forma de produzir o som, a qualidade do som. (ÁUREA, depoimento final, 07 abr. 2017).

No depoimento da Áurea, fica demonstrado que, apesar do seu extenso saber como professora de piano, ela descobriu que ainda tem muito o que aprender, e principiou esta descoberta reconhecendo a necessidade que temos de sensibilização em compreender o outro. A importância da ampliação de novos conhecimentos para serem usados no âmbito da educação musical instrumental; a satisfação em ter iniciado um aprendizado que abrirá caminhos para receber alunos com cegueira e/ou com baixa visão em seu campo de atuação musical; o seu crescimento como ser humano que olha para o outro enxergando o ser humano e não a pessoa com deficiência faz toda a diferença em seu caminhar como docente.

Quanto ao olhar da aluna Eloísa, por trabalhar como transcritora do braille, ela reconheceu a importância do material concreto utilizado nos recursos dos conteúdos ensinados e evidenciou o desejo de continuar com os encontros, para conhecer cada vez mais a Musicografia Braille. Vale lembrar que o conhecimento da musicografia tradicional desta aluna era bem básico, de modo que o seu interesse em conhecer a musicografia tradicional e a Musicografia Braille, inicialmente, era apenas para conseguir fazer transcrições de partituras, de tinta para braille. No entanto, após o término do curso, ela expressou o desejo de continuar com os estudos da Musicografia Braille, da musicografia tradicional e de aprender a tocar um instrumento musical.

Vimos, no aluno Rodrigo, a demonstração de uma necessidade primária em se aprofundar mais no conhecimento do Sistema Braille e da Musicografia Braille, por ser um usuário dele e, também, por ser um educador musical. Como ele é percussionista e se detém mais no conhecimento da escrita usada para seu instrumento, ele reconheceu que é necessário ampliar este conhecimento, estudar mais o *software* de editoração de partituras e buscar mais estratégias e recursos para o ensino da música.

Marques disse, repetidas vezes, que é “um amante da música” e demonstrou um grande interesse em desenvolver e aperfeiçoar o aprendizado da musicografia braille. De acordo com seu testemunho:

Minha trajetória musical enquanto estudante, iniciou-se com a participação em coros infantis na comunidade cristã da qual participava desde a minha mais tenra infância. Algum tempo depois, quando já em torno dos vinte e poucos anos, iniciei os meus estudos de violão popular, então, aprendi a executar as

minhas primeiras sequências harmônicas. Assim sendo, eu mesmo me acompanhava, cantando um repertório de canções prediletas.

Para tanto, fui contemplado com um instrumento musical (violão), e uma bolsa de estudos na Escola de Música Miriam Ramalho, oferecida pela diretora da referida instituição, cuja Escola levava o seu próprio nome. Era a oportunidade de frequentar as primeiras aulas em uma instituição formal de ensino da música. Inicialmente, continuei com as aulas de violão popular e concomitantemente, as aulas de teoria musical, que depois com o incentivo do professor Ismael Feijó, passei a ter aulas de violão erudito. Diante dessa nova realidade, levei ao conhecimento do professor que havia feito um curso a distância oferecido pela “The Hadley School for the Blind”, cujo instrutor foi o professor Zoilo Lara de Toledo, que durou cerca de dois anos, e seu término se deu em 27 de abril de 1988.

Mais tarde, iniciamos um curso de solfejo, que não chegamos a concluir. A “The Hadley School for The Blind”, que oferecia diversos cursos, entre os quais, Teoria musical e solfejo, encerrou suas atividades na cidade de São Paulo, Capital, Brasil, onde estava sua sede, de onde eram remetidos os cadernos de estudos e fitas cassetes, com as lições gravadas com a voz do professor Zoilo e com o compromisso firmado pelo aluno de devolvê-las com os exercícios devidamente executados, gravados com a voz do estudante.

O professor de violão e teoria musical da Escola de Música Miriam Ramalho, mostrou-se sensível a minha necessidade de escrever o que eu apenas ouvia em sala de aula, foi quando segui com o estudo da teoria musical, utilizando a musicografia Braille, através do ditado de divisão rítmica, percepção musical, solfejo e noções de harmonia, inclusive com pequenas peças para violão, as quais escrevia, memorizava e executava a peça, fazendo dupla com o próprio professor o qual não tinha nenhuma formação em musicografia braille.

Salientamos que os estudos de música na Escola Miriam Ramalho, localizada em Recife, PE, ocorreram entre 1993 e 1995, quando iniciamos no ano seguinte, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), um curso universitário em outra área, visto que depois da tentativa negada de cursarmos o Conservatório Pernambucano de Música, resolvemos seguir com outro curso na área de humanas. (MARQUES, depoimento por e-mail, 16 abr. 2017).

Ao ler o relato acima, considero importante frisar a atitude do professor de violão citado por Marques, segundo o qual, apesar de não ter nenhum conhecimento da Musicografia Braille ou mesmo do Sistema Braille, ensinava a técnica do instrumento e, algumas vezes, assumia a função de um leitor para que o aluno pudesse fazer suas anotações em braille.

Outra observação significativa é que, pelo que percebemos, do período citado pelo aluno em que tentou entrar em um conservatório de música, até agora, pouca coisa mudou com relação à preparação dos educadores musicais para atender aos alunos com cegueira, ou mesmo aos alunos com baixa visão.

Esta realidade tem se alterado bem lentamente. No Brasil, temos duas grandes instituições para cegos que são: o Instituto Benjamin Constant (1º Instituto para cegos, do Brasil), localizado no Rio de Janeiro e ligado diretamente ao Gabinete do Ministro do Estado

da Educação e a Fundação Dorina Nowill para cegos, uma instituição privada localizada no Estado de São Paulo.

Em Pernambuco contamos com o Instituto Antônio Pessoa de Queiroz (antigo Instituto dos Cegos), sendo o 2º Instituto para cegos, do Brasil e o 1º no Nordeste, e algumas associações de apoio às pessoas cegas que têm surgindo em todo o Brasil, com o intuito de lutar pelos direitos das pessoas com deficiência visual, como é o caso da APEC, aqui em Recife/PE.

Na realidade, temos diversas entidades para cegos, em funcionamento, em todo o Brasil, intentando melhorar a vida dessas pessoas e lutar pelos seus direitos. Atualmente, a ONCB tem oitenta e duas⁴⁷ entidades afiliadas espalhadas em todo o país.

Em outros países, algumas cidades também têm buscado mudar o panorama inclusivo da pessoa com deficiência visual. Dentre estas cidades está Paris, onde tive a oportunidade de conhecer o Institut Valentin Hauy que tem um sistema de ensino e apoio à pessoa com deficiência visual e às pessoas que trabalham com este público, idêntico ao Benjamin Constant, oferecendo cursos de mobilidade, música, informática etc.

Em Coupvráy, cidade de nascimento de Louis Braille, onde se encontra a Casa Museu Louis Braille, de acordo com a guia do museu e moradora da cidade Dominique Filippucci⁴⁸, “[...] não existe um trabalho de ensino da Musicografia Braille na cidade direcionado para pessoas cegas, apesar de tudo ter começado com um habitante daqui”.

Em Padova, Itália, o Conservatório de Música Cesare Pollini tem um excelente programa de ensino de música para pessoas cegas e/ou com baixa visão, usando a Musicografia Braille, com disponibilidade de material, livros, partituras, e uma excelente biblioteca braille que atende à comunidade do Conservatório.

Quanto a Hadley School for the Blind⁴⁹, citada pelo Marques, é um Instituto para cegos e pessoas com deficiência visual, localizada em Illinois/EUA que tem como objetivo promover a independência destas pessoas, oferecendo cursos, inclusive com programas de educação à distância, para este público específico, seus familiares e pessoas que prestem serviços a esta comunidade. Foi fundada em 1920 por William Hadley e Dr. E. V. L. Brown e atualmente o Hadley — Institute for the blind and visual impaired, atende a mais de dez mil alunos anualmente, estando presente em cem países e sendo considerado o maior provedor de ensino

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.oncb.org.br/afiliadas>>. Acesso: 07 jan. 2018.

⁴⁸ Conversa presencial em 17 jul. 2017.

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.hadley.edu/default.asp>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

à distância para pessoas cegas ou com baixa visão e o maior educador de braille em todo o mundo.

No decorrer deste trabalho, observei a importância e a necessidade de haver respeito entre os alunos, e como este comportamento influenciou no aprendizado a partir do momento em que as pessoas com deficiência foram tratadas com consideração e igualdade. Sei que todos os materiais usados em sala de aula contribuíram para o entendimento dos temas das aulas, mas a aceitação mútua entre os participantes foi o ponto culminante desta ação. Não houve assistencialismo, como se as pessoas com deficiência visual fossem incapazes de aprender, e sim uma cooperação conjunta, onde um tinha um saber diferenciado do outro e, com colaboração e companheirismo, culminou na ajuda e troca de conhecimentos entre todos os participantes da pesquisa.

Da mesma forma, é importante que o professor esteja disposto a observar, registrar suas experiências, ouvir o aluno e entender que não somos detentores de todo saber, e se dispor a aprender cada vez mais, principalmente um com o outro. A inclusão de pessoas com cegueira em uma sala de aula de educação musical pode ser algo novo para muitos, mas é algo inerente à realidade vigente e direito de todos, pois, como diz Souza, C. (2010, p. 134), [...] “é preciso deixar um pouco o medo de lado e buscar meios de concretizar este novo modelo de educação que se apresenta.”

Afinal, o pior cego é aquele que não enxerga o potencial do seu semelhante; é o educador que se acomoda em sua ilha de conhecimento já adquirido e não se dispõe a sair de sua “zona de conforto”; é esperar por mudanças sem que haja a participação daquele que é um dos maiores especialistas em transformação: o professor!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, vimos que, no Brasil, a produção de conhecimento e saberes na Área da Educação Musical Especial, principalmente direcionada para o ensino de música das pessoas cegas e/ou com deficiência visual, ainda é limitada (COSTA, 2000; TOMÉ, 2003; TRINDADE, 2008; SOUZA, C. 2010; OTA; VANAZZI DE SOUZA, 2010; LOURO, 2012; GIESTEIRA, 2013; TUDISSAKI, 2015; BONILHA, 2007; CUCCHI, 2016; MELO, 2014; SOUZA, R. 2014; MALHEIROS, 2014). Dentre os poucos autores que perscrutam este tema, alguns se destacam visando ao ensino da Musicografia Braille e à inclusão. No entanto, dentre os autores acima citados, Trindade (2008) é a única que apresenta um trabalho similar ao meu, no que diz respeito à inserção de públicos com e sem deficiência visual, em um mesmo contexto de sala de aula.

Esta pesquisa, cujo objetivo buscou investigar estratégias e recursos para o ensino da Musicografia Braille a educandos normovisuais, através de uma pesquisa-ação, também procurou despertar, nos seus participantes, o respeito às limitações alheias, o entusiasmo e a alegria do aprender, trabalhando simultaneamente com públicos distintos em um mesmo cenário de educação musical. Com isso, empenhei-me na interseção de realidades musicais e de vivências diárias entre os alunos, com intenção de obter uma transversalidade entre a educação musical da pessoa com deficiência visual e a sensibilização comportamental entre os grupos. Dessa forma, foi possível alcançar o primeiro objetivo específico que consistia em trabalhar a interseção das realidades dos educandos, considerando a sensibilidade de todos para um melhor desempenho do aprendizado.

Posteriormente, identifiquei e utilizei, nas aulas, as ferramentas necessárias para aperfeiçoar o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille, através do uso de materiais da área tiflológica, lúdica e de tecnologia, cujo alvo foi possibilitar uma melhora no aprendizado deste assunto. Além do mais, estas ações, em conjunto com anotações, filmagens e depoimentos, viabilizaram o desenvolvimento dos alunos e a consequente análise dos dados desta pesquisa.

E foi assim, baseando-me em Tripp (2005), que realizei esta pesquisa-ação a partir da identificação de um problema referente à busca de recursos e estratégias que poderiam contribuir para fundamentar o ensino da Musicografia Braille a pessoas normovisuais, pessoas cegas e/ou pessoas com baixa visão, simultaneamente. Em seguida, planejando uma solução e implementando-a, ao mesmo tempo em que monitorava e avaliava a prática, mas sempre buscando o aprimoramento e a sistematização desta prática desde o seu início, bem como no

decorrer da ação. Contudo, mudanças nas propostas iniciais se fizeram necessárias após observações das aulas, o que teve, como consequência, a formulação de propostas de novos materiais e novas estratégias para simplificar o entendimento do conteúdo programático do Sistema Braille, da musicografia tradicional e da Musicografia Braille, tanto na parte da leitura quanto da escrita musical.

Outro fator preponderante foi que, devido a experiências anteriores com o ensino da Musicografia Braille e ao longo desta pesquisa, percebemos a importância de se trabalhar a confluência entre os dois públicos participantes da investigação, aprimorando alguns sentimentos, tais como, paciência e elevação da autoestima, que facilitaram o desenvolvimento do ensino/aprendizagem na Musicografia Tradicional, Musicografia Braille e do convívio social entre os alunos. Comumente, a preocupação dos educadores é “passar” para o aluno mais que o conteúdo da disciplina. Entretanto, reconhecer que existe uma troca de conhecimentos entre aluno/professor, e, saber que este conhecimento foi assimilado por ambos é recompensador.

Frise-se que existem diferenças entre os seres humanos, independentemente de terem ou não uma deficiência. Quando esta deficiência é notória, é necessário que o educador reveja suas práticas pedagógicas a fim de obter um ambiente propício para atingir os objetivos propostos, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento dos alunos. Nesta pesquisa, para se lograr trabalhar em um ambiente propício, foi necessário que houvesse envolvimento, afetos e compreensões, conteúdos esses mais ligados à psicologia, e totalmente fora do contexto primário de uma aula de música, mas que fizeram toda a diferença no panorama geral. Esse contexto foi percebido no decorrer da ação e no depoimento final dos alunos, particularmente da aluna Áurea, quando expressou que, além de ter adquirido conhecimentos do Sistema Braille e da Musicografia Braille, o seu maior aprendizado foi ter “[...] treinado a paciência, a partir do momento em que se colocou no lugar do outro”. A sensibilização foi uma das minhas preocupações e um dos primeiros objetivos a serem atingidos, o que proporcionou uma melhor interação entre os alunos, um melhor desempenho na participação em sala de aula e, conseqüentemente, um aprendizado mais satisfatório.

Ponderando sobre toda a trajetória desta pesquisa, percebi a importância de unidade entre todos os envolvidos neste trabalho. Desde a prontidão do atendimento do LEMEI, na pessoa da sua coordenadora, quando da autorização para que a intervenção ocorresse no espaço físico do laboratório, bem como da utilização de alguns materiais tiflológicos e tecnológicos para uso em sala de aula; a comunicação franca e aberta entre os participantes da pesquisa e a mestrandia.

Com isso, entendo que a inclusão se faz a partir do momento em que todos se dão as mãos com um único objetivo: trabalhar em equipe, olhando um para o outro como alguém que soma e que tem um potencial a ser explorado e expandido, a despeito de ter ou não uma deficiência, isso porque as diferenças existem em qualquer pessoa, sejam elas aparentes ou não. Porém, o importante é fazer a mudança acontecer, mesmo que gradativamente, e sabermos que fazemos parte desta mudança é uma satisfação singular.

Também tenho consciência de que as minhas experiências de ensino da música com pessoas com deficiência, de um modo geral, contribuíram para que este trabalho pudesse ser desenvolvido. A flexibilidade, que é uma das peculiaridades metodológicas da pesquisa-ação, permitiu que fossem feitas modificações na prática, favorecendo assim o desenrolar desta investigação, que foi se moldando às necessidades educativas dos alunos.

Outrossim, como professora, tive o olhar atento às reações dos partícipes quando do manuseio de objetos usados no decorrer das aulas. O torçal é um exemplo que favoreceu o aprendizado do solfejo, dos intervalos naturais, das notas musicais, do ditado melódico, simplificando a introdução das notas e dos intervalos na Musicografia Braille. Da mesma forma, as celas braille em madeira e pinos de plástico propiciaram uma vivência tátil das notas musicais em braille e seus respectivos valores, antes do emprego da grafia musical em braille, com uso de reglete e punção. O jogo da memória musical que, apesar da dificuldade de manuseio das pessoas normovisuais, devido ao tamanho das celas, proporcionou facilidade na memorização das figuras musicais.

Da mesma forma, o uso da tecnologia na transcrição de partituras de tinta para braille, como o Musibraille que, embora ainda seja um trabalho embrionário, contribuiu para o aprendizado de transcrição de partituras simples, de tinta para braille. Outros objetos que foram utilizados neste processo de instrução permitiram-me entender a importância de explorar meios para disseminar e assimilar conhecimentos, compreender a responsabilidade de um educador, seja ele educador musical ou não, quanto ao seu papel no incentivo ao conhecimento e na contribuição da inclusão da pessoa com deficiência na área socioeducacional.

Outras importantes observações foram as análises dos depoimentos iniciais e finais dos alunos que, notoriamente, expressaram sua satisfação por terem participado desta pesquisa, por terem adquirido novos saberes ou, como no caso de alguns, acrescentaram saberes aos já existentes. Constatamos, então, que os recursos e estratégias usados no percurso deste trabalho contribuíram para auxiliar o aprendizado da Musicografia Braille de pessoas com cegueira e pessoas normovisuais, pois facilitaram o entendimento dos conteúdos propostos, quando eles

tornaram-se concretos e hápticos, o que antes era apenas abstrato.

Simultaneamente, as estratégias utilizadas no decorrer da intervenção, proporcionaram maior respeito entre os alunos, e a aceitação pelo tempo de aprendizagem do outro, não obstante as limitações de cada um, tendo sido, para mim, um dos maiores ganhos.

Contudo, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a educação musical alcance um patamar de acessibilidade às pessoas cegas e/ou com deficiência visual. Em vista disso, é necessário pensar desde a musicalização da criança cega e/ou da criança com deficiência visual até o término de sua vida acadêmica, caso ela opte por ser um profissional da área de música, da mesma forma que é planejado o ensino da música para crianças normovisuais. Para isso, a inserção da Musicografia Braille nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em música nas Universidades e Faculdades brasileiras será um passo importante para se atingir este objetivo. A partir daí, professores serão preparados e disseminados em conservatórios, escolas de música, igrejas, ONGS e outras entidades que ofereçam o ensino da música.

Acima de tudo, precisamos rever nossos conceitos, pré-conceitos e preconceitos como educadores musicais em um mundo em constante evolução, sabendo que as barreiras atitudinais — como a de discriminar alguém por não ser uma pessoa considerada “normal” pela sociedade, são as que mais causam cegueira no ser humano. Ampliar as pesquisas e os conhecimentos na área da educação musical inclusiva da pessoa com deficiência visual, trabalhar a percepção da funcionalidade entre as áreas de conhecimento buscando melhoria no ensino/aprendizagem, irrestritamente, irá corroborar uma educação musical igualitária e justa.

A pesquisa pressupõe uma intencionalidade e nos orienta para um caminho a ser trilhado, cuja finalidade nos leva a refletir e contribuir para o crescimento do saber. É pensando nessas palavras que arremato este trabalho, deixando clara minha plena convicção pessoal segundo a qual este estudo, por mim formulado, é apenas uma minúscula contribuição para o mundo acadêmico; porém, se os materiais aqui expostos colaborarem para que outros educadores musicais os utilizem em sala de aula com pessoas com cegueira em um cenário inclusivo e/ou se a partir deles sejam desenvolvidas outras ferramentas; se esta dissertação despertar interesse de outros pesquisadores e auxiliar em suas reflexões, todo este trabalho terá valido a pena.

REFERÊNCIAS

ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Revista Música Hodie*: revista da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 91-104. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/11251/7349> Acesso em: 14 mar. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - AMPID. *Convenções e Declarações da ONU sobre a pessoa com deficiência*. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php> Acesso em: 12 out. 2017.

BARBOSA, Monica Gomes de Sá. *Os avanços da Educação Especial ao longo da história: da segregação à inclusão*. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas, Licenciatura em Pedagogia. Macaé, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BIRKENSHAW-FLEMING, L. *Music for all: teaching music to people with special needs*. Toronto, Canadá. Gordon Thompson Music, 1993.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. Leitura musical na ponta dos dedos: o ensino da musicografia Braille. ANPPOM, Brasília, 2006. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_ComEdMus/sessao02/01COM_EdMus_0204-163.pdf> Acesso em: 26 abr. 2016.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa; CARRASCO, Claudiney Rodrigues. Ensino de Musicografia Braille: um caminho para educação musical inclusiva. São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-6. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_FBonilha_CCarrasco.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Do toque ao som: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva*. 2010. 280 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.meloteca.com/teses/fabiana-bonilha_do-toque.pdf> Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL Lei n. 9394, de 23 de dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília; MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/>

[L9394.htm](#)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 4024, de 21 de dezembro de 1961. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf> Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Presidência da República. *Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Inclusão*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=46531>> Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos. Visão histórica 1*. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial. *Convenção da Organização dos Estados Americanos*. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>> Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania; Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao-e-lbi-pdf.pdf>> Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução Nº 466/2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial. *Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999*. Política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e difusão do Sistema Braille. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial. *Convenção da Organização dos Estados Americanos*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação; Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, v 1, 239 p. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. vol. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 15 de abr. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>: Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é finalizado*. Brasília: SDH, 2006. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/importacao/noticias/ultimas_noticias/2006/12/MySQLNoticia.2006-12-22.1400> Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulgação da Convenção Nacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 9 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Legislação*. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/legislacao>> Acesso em: 12 out. 2017.

BRYDON-MILLER, Mary; GREENWOOD, Davydd; MAGUIRE, Patricia. Why action

research? *Action Research*. London, v. 1, p. 9-28, 2003. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/14767503030011002>> Acesso em: 10 mar. 2017.

COSTA, Jane de Almeida. *Aluno com baixa visão: enfoques pedagógicos*. ABEDEV, Campo Grande, 2000.

CRUZ, Priscila. *Todos pela educação: De olho nas metas 2015-2016*. Editora Moderna, 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/olho_metas_2015_16_final.pdf> Acesso em: 17 out. 2017.

CUCCHI, Kátia Daniela. *Software Musibraille: a interface entre educador leigo em Musicografia Braille e educando cego*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/dissertacao_katia_cucchi.pdf> Acesso em: 14 jan. 2016.

CUCCHI, Kátia Daniela. *O uso do software Musibraille na intermediação educador leigo em Musicografia Braille e um educando cego*. II Congresso Baiano de Educação Inclusiva. Salvador/BA, 2011. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/artigo_katia_cucci.pdf> Acesso em: 15 abr. 2016.

DANTAS, Rosane Arruda; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Escalas optométricas: história e princípios ópticos. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, v. 10, n. 1, p. 152-158, jan./mar. Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3240/324027965018/>> Acesso em: 02 jan. 2018.

DAVIDSON, Margaret. *Louis Braille, l'enfant de la nuit*. Titre original: The boy who invented Books for the blind. Édition originale publiée par Scholastic Book Service, USA, 1971. Pour le texte Éditions Gallimard, 1983, pour les illustrations et la traduction. Traduit de l'anglais par Camille Fabien.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, Juliany Mazera. et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 57, jan./abr., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012/pdf>> Acesso em: 02 jul. 2017.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Sebastião Adriano. *A inclusão da Educação Especial e sua história*. Perdões MG, 2016. Disponível em: <<http://institutoitard.com.br/inclusao-da-educacao-especial-e-sua-historia/>> Acesso em: 30 out. 2017.

FREITAS NETO, Albérico Salgueiro de. *Cegueira e cegueiras na multirreferencialidade: construção de conhecimentos – música e aprendizagem*. 2015. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia; Universidade do Estado da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana; Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia da Bahia; Federação das Indústrias do Estado da Bahia; Laboratório Nacional de Computação Científica. Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18893/1/Tese_Alberico_final.pdf> Acesso em: 15 out. 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> Acesso em: 24 out. 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. *A convenção sobre os direitos das crianças*. Portugal, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> Acesso em: 22 mar. 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 10 out. 2017.

GALUCH, Maria Terezinha Belanda; PEREIRA, Tatiana Marina dos Anjos. O garoto selvagem: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 30, n. 2, 553-571, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/19483>>. Acesso em: 21 out. 2017.

GIL, Marta (Org.). *Cadernos da escola: deficiência visual*. Brasília/DF. MEC/SEED, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>> Acesso: 07 mar. 2016.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*. n. 1. 2005. MEC/SEESP. Disponível em: <<https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>> Acesso em: 28 maio 2017.

GONÇALVES, Jordana Cristina Silva; FERREIRA, Helena Maria. Deficiência visual: desafios de uma alfabetização em Braille. *Rev. Perquirere*. Patos de Minas: UNIPAM, n. 7. vol. 1, 89-101, ago. 2010. Disponível em: <http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/36602/Deficiencia_visual_desafios_de_uma_alfabetizacao_em_Braille.pdf> Acesso em: 30 out. 2017.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php> Acesso em: 28 out. 2017.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Educação: Revista do Centro de Educação*. Santa Maria: v. 28, nº 2, p. 79-86, jul./dez. 2003. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4166>> Acesso em: 20 jun. 2015.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. Textos e debates: *Revista de Ciência Humanas da*

Universidade Federal de Roraima. Roraima: capa, nº 15, 2008. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/751>> Acesso em: 22 jun. 2017.

KROLICK, Bettye. *Dictionary of braille music signs*. Whashington, D.C.: National Library Service for the Blind and Physically Handcapped, Library of Congress, 1979.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luis Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, São Paulo: Estúdio Dois, 2006.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. 1.Ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

MALHEIROS, Ozani Pereira de Oliveira. A Musicografia Braille na educação musical especial. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13. 2014, São Luis. *Anais...* São Luis, UFMA, 2014. Disponível em <http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/688/177> Acesso em: 12 abr. 2016.

MELLOR, C. Michael. *Louis Braille: le génie au bout des doigts*. États-Unis d'Amérique: Éditions du patrimoine: National Braille Press. 2006.

MELO, Marcos Welby Simões. *Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula*. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16911>> Acesso em: 25 jan. 2016.

MENDES JÚNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. *50 anos de política de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos*. ANPED Sul, 9. 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul — RS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_07_47_1464-7314-1-PB.pdf> Acesso em: 12 dez. 2015.

MENDES, Fátima Aparecida Gonçalves. Ensino do Braille: estratégias de leitura. *Revista Saberes Universitários*. Campinas, SP: v. 2, n. 1, p. 57-59, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/saberes/article/view/7871/4513>> Acesso em: 21 out. 2017.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v14n1a06.pdf/Similarpages> Acesso: 17 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999. Disponível em:

<http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala> Acesso em: 17 out. 2017.

OTA, R.; VANAZZI DE SOUZA, R. M. *A inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de música: observações e relatos*. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICALSUL, 15., Montenegro, 2012. p.328-333. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/grupopesquisamusicauegers/anais-do-xv-encontro-regional-da-abem-sul-2012>> Acesso em: 15 mar. 2017.

PEREIRA, Tatiane Marina dos Anjos; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. O garoto selvagem: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. *Perspectiva UFSC*, Santa Catarina, v. 28, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4155/2500>>. Acesso em: 15 out. 2017.

PRIOSTE, Claudia, RAICA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. *10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. Ed. Avercamp. 2006.

RANGEL, Maria Luiza. *et al. Deficiência visual e plasticidade no cérebro humano*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2010, 12, p. 198-204. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1938/193814418016/>> Acesso em: 10 ago. 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). *Educação Especial: Do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. *Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai*. v. 5, n. 12, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.

ROMAGNOLLI, Glória Suely Eastwood; ROSS, Paulo Ricardo. *Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino: orientação para professores*. Universidade Federal do Paraná – Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf>> Acesso em 15 jul. 2017.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília/DF: SEESP, SEED, MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf> Acesso em: 10 fev. 2017.

SHAMBECK, Regina Finck. *Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música*. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, 23-35, jan. jun. 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/598/462>> Acesso em 18 set. 2016.

SHAMBECK, Regina Finck. *Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música*. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, 23-35, jan. jun. 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/598/462>>. Acesso em 18 set. 2017.

SILVA, Crislany Viana da. *Práticas docentes e educação musical inclusiva no ensino fundamental da rede municipal de Olinda-PE*. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2017.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Representações de professores e suas implicações para o sucesso escolar de um aluno cego. In: ONOFRE, Eduardo Gomes; SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. *Tecendo os fios da inclusão: caminhos do saber e do saber fazer*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro — posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, , p. 11-21, jul.-nov. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>> Acesso em: 02 jul. 2017.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. *Música e Inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?* 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9148/1/Dissertacao%20Catarina%20Shin.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi de. *Particularidades da musicografia braille para o auxílio de novas metodologias de ensino*. 2014. Dissertação (Mestrado em Fundamentos Teóricos) – Programa de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. São Paulo, 2015. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000937979> Acesso em: 10 jan. 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMÉ, Dolores. *Introdução à Musicografia Braille*. São Paulo: Global, 2003.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. *Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Salvador, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20298/1/TESE%20BRASIL%20REV%20FINAL%2015.05.2016.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>> Acesso em: 18 mar. 2016.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar; LIMA, Sonia Regina Albano de. *Ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico*. In: Congresso Nacional da ABEM, XX, 2011, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2011, p. 1065-1072. Disponível em: <[http://www.sabermusical.com.br/wp-content/uploads/pdf/TUDISSAKI%20e%20LIMA%20-%202011%20-%20Ensino%20e%20aprendizagem%20musical%20para%20deficientes%](http://www.sabermusical.com.br/wp-content/uploads/pdf/TUDISSAKI%20e%20LIMA%20-%202011%20-%20Ensino%20e%20aprendizagem%20musical%20para%20deficientes%20)>

[20visuais%20-%20um%20levantamento%20bibliogra%CC%81fico.pdf](#)> Acesso em: 10 abr. 2017.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. *Ensino de música para pessoas com deficiência visual*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2015.

UNESCO 2015 – UNESCO. *Plano de ação: Programa Mundial para educação em Direitos Humanos – terceira fase*. Nova York, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 27 out. 2017.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>> Acesso em: 20 ago.2017.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 15 out. 2017.

UNESCO. *Plano de ação: Programa Mundial para educação em Direitos Humanos – primeira etapa*. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em: 22 out. 2017.

UNESCO. *Plano de ação: Programa Mundial para educação em Direitos Humanos – segunda fase*. Paris, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

UNESCO. *Plano de ação: Programa Mundial para educação em Direitos Humanos – terceira fase*. Paris, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 27 out. 2017.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 15 out. 2017.

UNESCO. *Plano de ação: Programa Mundial para educação em Direitos Humanos – primeira etapa*. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em: 22 out. 2017. Edição de 2006.

UNESCO. *Plano de ação: Programa Mundial para educação em Direitos Humanos – segunda fase*. Paris, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

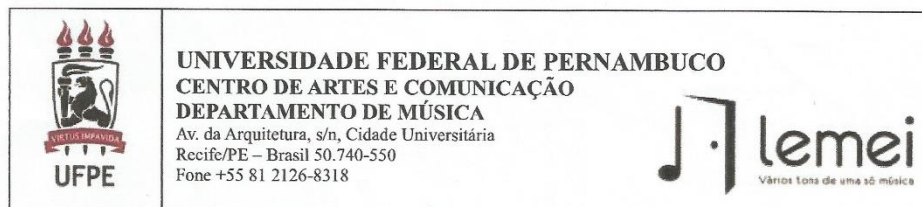
UNIÃO MUNDIAL DOS CEGOS - UMC. Subcomitê de Musicografia Braille. *Novo Manual Internacional de Musicografia Braille*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004.

WORLD BLIND UNION. *Louis Braille and Coupvray*. Translated from the French by Annette Watney. Jean Roblin, 1996.

VANAZZI, Rafael. A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 12., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM Nacional, 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf> Acesso em: 08 jul. 2016.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: LA ROSA, Jorge de (Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS – LEMEI



CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Ozani Pereira de Oliveira Malheiros, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Musicografia Braille: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual, que está sob a orientação da Profª Drª Cristiane Maria Galdino de Almeida cujo objetivo é investigar estratégias e recursos metodológicos para o ensino da Musicografia Braille a educandos normovisuais, cegos e/ou com deficiência visual, através de uma pesquisa-ação, nesta Instituição, bem como cederemos o espaço físico e o acesso aos materiais e dados do LEMEI para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Recife, 09 de agosto de 2016.

 Maria Aida Falcão Santos Barroso
 LEMEI – Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva

Profª Maria Aida Falcão Santos Barroso
 Coordenadora dos Cursos de
 Bacharelado em Música
 Instrumento / Canto
 Mat. SIAPE: 1533380

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EM TINTA)



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da pesquisa “Musicografia Braille: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ozani Pereira de Oliveira Malheiros, a qual pretende investigar estratégias e recursos metodológicos para o ensino da Musicografia Braille a educandos normovisuais, cegos e/ou com deficiência visual, através de uma pesquisa-ação.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da participação em sala de aula como aluno participante. Para tanto, salientamos que não haverá riscos e custos, e, caso você participe, contribuirá para o aprimoramento da prática do ensino/aprendizagem da Educação Musical de pessoas normovisuais, pessoas cegas e/ou com deficiência visual.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem total liberdade e direito para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem qualquer ônus para sua pessoa e também sem nenhuma remuneração. Salientamos que os resultados desta pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será resguardada. Contudo, pedimos permissão para divulgação de fotografias e filmagens que serão previamente selecionadas, pelos participantes e pela pesquisadora. Para quaisquer outras informações, o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço _____.

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Recife, __/__/____

Assinatura do Pesquisador responsável

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INICIAL

Dados de identificação:

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Profissão: _____

Dados para a pesquisa:

1- Qual o seu nível de conhecimento da teoria musical?

- Notas, pauta, claves, valores, tom, semitom, alterações, ponto de aumento, ponto de diminuição, armadura de clave, sustenido, bemol, bequadro. SIM () NÃO ()
- Dobrado sustenido, dobrado bemol, intervalos justos, maiores e menores, simples e compostos, inversão de intervalos, escalas maiores e menores. SIM () NÃO ()
- Compassos simples e compostos, ligaduras de expressão e de prolongação, acidentes fixos e de passagem. SIM () NÃO ()
- Todas as respostas acima. SIM ()
- Nenhuma das respostas acima. SIM ()

2- Esse conhecimento da teoria musical foi formal? SIM () NÃO ()

3- Qual o seu nível de conhecimento do Sistema Braille?

- Apenas o Alfabraille. SIM () NÃO ()
- Todo o Sistema Braille. SIM () NÃO ()
- Nenhum conhecimento. SIM ()

4- Você conhece a Musicografia Braille? SIM () NÃO ()

5- Se a resposta anterior for sim, qual o seu nível de conhecimento?

- Notas, pausas, sinais de oitava, claves, armaduras de clave, indicações de compasso, tom, semitom. SIM () NÃO ()
- Em acordes, notas móveis, ligadura de prolongamento e de expressão, sinais de repetição, sinais de barra de compassos e repetição. SIM () NÃO ()

Recife, 03 de fevereiro de 2017

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO FINAL

Dados de identificação:

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Profissão: _____

Dados para a pesquisa:

1- Qual o seu nível de conhecimento da teoria musical?

- Notas, pauta, claves, valores, tom, semitom, alterações, ponto de aumento, ponto de diminuição, armadura de clave, sustenido, bemol, bequadro. SIM () NÃO ()
- Dobrado sustenido, dobrado bemol, intervalos justos, maiores e menores, simples e compostos, inversão de intervalos, escalas maiores e menores. SIM () NÃO ()
- Compassos simples e compostos, ligaduras de expressão e de prolongação, acidentes fixos e de passagem. SIM () NÃO ()
- Todas as respostas acima. SIM ()
- Nenhuma das respostas acima. SIM ()

2- Esse conhecimento da teoria musical foi formal? SIM () NÃO ()

3- Qual o seu nível de conhecimento do Sistema Braille?

- Apenas o Alfabraille. SIM () NÃO ()
- Todo o Sistema Braille. SIM () NÃO ()
- Nenhum conhecimento. SIM ()

4- Você conhece a Musicografia Braille? SIM () NÃO ()

5- Se a resposta anterior for sim, qual o seu nível de conhecimento?

- Notas, pausas, sinais de oitava, claves, armaduras de clave, indicações de compasso, tom, semitom. SIM () NÃO ()
- Em acordes, notas móveis, ligadura de prolongamento e de expressão, sinais de repetição, sinais de barra de compassos e repetição. SIM () NÃO ()

Recife, 16 de setembro de 2016

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS RECURSOS UTILIZADOS NA PESQUISA

No decorrer do projeto intitulado “Musicografia Braille: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual”, vários recursos foram utilizados para o ensino/aprendizagem da Musicografia Braille. Estes recursos foram divididos em três tipos de materiais distintos, sendo eles: materiais de uso do braille, jogos lúdicos e tecnologia. Em uma escala de 0 a 5 - sendo 0 (péssimo), 1 (ruim), 2 (regular), 3 (bom), 4 (ótimo), e 5 (excelente) - qual o valor que você daria para cada material?

1. MATERIAIS DE USO DO BRAILLE.

- 1- () Reglete e punção;
- 2- () Máquina Perkins;
- 3- () Bengala;
- 4- () Papel 40 Kg, tamanho A4.

2. JOGOS LÚDICOS

- 1- () Celas braille em emborrachado (EVA)
- 2- () Blocos de madeira retangulares, com seis furos e seis pinos de material plástico;
- 3- () Torçal com nós;
- 4- () Blocos de encaixe, tipo LEGO;
- 5- () Pauta, claves e figuras musicais em emborrachado;
- 6- () Jogo da memória em emborrachado, madeira e acetato;
- 7- () Buchas de limpeza;
- 8- () Jogo de encaixe de formas diversas;
- 9- () Jogo de memória tátil, em madeira;
- 10- () Sistema Braille em madeira;
- 11- () Vendas.

3. TECNOLOGIA

- 1- () Computador;
- 2- () Software de editoração de partitura em braille;
- 3- () Data show;
- 4- () Teclado.

Recife, 10 de fevereiro de 2017