

O processo de ensino-aprendizagem musical de estudantes com deficiência visual que não usam o Sistema Braille

GTE 13 - Ensino de Música, Inclusão e anticapacitismo

Comunicação

*Andréa Menêzes da Costa Gama¹
Universidade de Brasília
andrea.gama@edu.se.df.gov.br*

*Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Universidade de Brasília
mcristina@unb.br*

Resumo: Esta comunicação faz parte de pesquisa de mestrado profissional em andamento que visa investigar como pessoas com deficiência visual percebem a sua aprendizagem musical. Assim, este artigo, recorte da pesquisa, tem como objetivo discutir o trabalho de ensino-aprendizagem musical realizado com esses estudantes em Sala de Recursos numa escola especializada de Música. Foram selecionadas três pessoas com deficiência visual total e uma pessoa com baixa visão, que não usam o Sistema Braille e nem o texto musical ampliado. Nesse sentido são apresentados os estudantes, suas experiências de aprendizagem musical e uma reflexão sobre como eles percebem os materiais e estratégias utilizados na Sala de Recursos. A partir da compreensão da diversidade que envolve as pessoas com deficiência visual, este trabalho aponta para a necessidade de estudos que apresentem possibilidades de ensino da música para esse público.

Palavras-chave: aprendizagem musical; deficiência visual; sala de recursos.

Introdução

A diversidade existente entre as pessoas com deficiência visual foi percebida por mim durante o tempo que atuei como professora em Sala de Recursos no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Entre os que perdem a visão tardiamente, um aspecto dessa diversidade relaciona-se ao domínio do Sistema Braille. Essas diferenças demandaram ações pedagógicas distintas sobre como ensinar música para os estudantes que não fazem uso do Sistema Braille.

¹Agradeço o apoio da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC.

A deficiência visual não incapacita uma pessoa para o pleno exercício de sua vida e nem a impede de aprender música. No entanto, emerge investigar como as pessoas com deficiência visual percebem a sua aprendizagem musical, a fim de conhecer outras formas de aprender. Como parte de pesquisa de mestrado profissional em andamento, esta comunicação pretende discutir o trabalho de ensino-aprendizagem musical realizado com estudantes com deficiência visual em Sala de Recursos numa escola especializada de Música. Especificamente, este artigo visa apresentar os estudantes, suas experiências de aprendizagem musical, bem como refletir sobre como eles percebem os materiais e estratégias utilizados em sua aprendizagem musical.

Para este trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas. Para Laville e Dione (1999, p. 189) a “flexibilidade desse tipo de entrevista possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”. Nessas entrevistas os participantes narraram sobre a perda visual, o encontro com a música, a chegada no CEP-EMB e o trabalho desenvolvido pela Sala de Recursos. Os integrantes consentiram com a utilização de seus verdadeiros nomes na pesquisa.

A primeira parte contextualizará o leitor sobre a Sala de Recursos, seguido de uma descrição dos participantes da pesquisa. Na última parte farei uma reflexão das falas dos estudantes com respeito aos materiais e estratégias utilizadas para o ensino-aprendizagem da música na Sala de Recursos, tendo como referência a literatura na área.

Sobre a Sala de Recursos

A Sala de Recursos faz parte da política pública de Atendimento Educacional Especializado (AEE) implementada pelo Ministério da Educação em atendimento ao disposto no artigo 5º da Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação,

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas

com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009)

O público alvo do AEE inclui todas as pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação. A resolução citada deixa claro que os estudantes alvo do AEE participam de todo o itinerário formativo de seus respectivos cursos, não sendo a Sala de Recursos substitutiva às classes regulares e sim complementar.

A maior parte dos estudantes atendidos pela Sala de Recursos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília são pessoas com deficiência visual. A Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta as atribuições dos profissionais que atuam em Salas de Recursos, mas estas referem-se às escolas regulares (BRASÍLIA, 2010). Não há uma orientação específica para o AEE em Sala de Recursos no CEP-EMB uma vez que esse atendimento é relativamente recente. Além disso, há muitos desafios no cotidiano docente, pois são escassos os recursos físicos, tecnológicos e humanos.

Na construção dessa prática, considero a experiência na Sala de Recursos do CEP-EMB como contribuição importante para se pensar o AEE para pessoas com deficiência visual numa escola de música. Nesse processo, é fundamental entender que os próprios estudantes trazem consigo informações e ideias de valor pedagógico.

Os estudantes atendidos pela Sala de Recursos

Os participantes da pesquisa são alunos e ex-alunos com deficiência visual total (cego) ou parcial (baixa visão) atendidos pela Sala de Recursos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). O principal critério de seleção é não fazer uso do Sistema Braille. No caso da pessoa com baixa visão, além de não usar o Sistema Braille, é necessário que ela não use o texto ampliado para a leitura musical, assim há uma aproximação quanto aos recursos e estratégias utilizados no processo de ensino-aprendizagem musical. Foram selecionadas três pessoas cegas e uma com baixa visão, cujo ensino-aprendizagem musical envolve materiais e estratégias específicos que, embora, possam ser aplicados para pessoas com ou sem deficiência visual, constituem a sua principal opção de aprendizagem, já que não leem Braille nem texto ampliado.

No ensino-aprendizagem das pessoas cegas, a Musicografia Braille tem sido apresentada como o recurso pedagógico mais adequado para a aprendizagem musical (BONILHA, 2006, 2010; TUDISSAKI, 2014). A pesquisa de Vieira (2020) aponta importantes contribuições sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da pessoa cega, mediado pela Musicografia Braille, enquanto a pesquisa de Malheiros (2017) apresenta estratégias para o ensino da Musicografia Braille. Pesquisas como as de Tofani (2012) e Cuchi (2013) destacam recursos tecnológicos que auxiliam as transcrições entre Braille e tinta; ao passo que Lima (2013) apresenta uma solução computacional que busca tornar a música acessível à pessoa com deficiência visual e propõe uma nova codificação simplificada, apresentando a partitura da música em células básicas de 4 pontos em relevo. O trabalho de Souza (2014), por outro lado, sugere uma partitura narrada, como uma “musicodescrição”, de forma que um leitor de partituras em Braille possa compreender o que está sendo transmitido. No entanto, o Braille não é usado por todas as pessoas com deficiência visual, seja porque não tiveram acesso, seja por alguma outra impossibilidade. De acordo com Torres, Mazzoni e Mello (2007) algumas pessoas não utilizam o Sistema Braille porque não conseguiram desenvolver a habilidade tátil necessária para essa forma de leitura ou porque perderam parte dessa habilidade.

No que se refere às pessoas com baixa visão, elas dependem de condições favoráveis para leitura como materiais com tamanho e desenho da fonte adequados, efeitos de contraste, luminosidade, sem contar que a leitura, mesmo em boas condições gráficas e ambientais, pode se tornar cansativa.

Feitas essas considerações, a seguir apresento os quatro estudantes e aspectos importantes de suas trajetórias que serviram de motivação para a pesquisa.

Clodomir, 64 anos, aposentado e formando no curso básico de flauta transversal, ficou cego aos 33 anos após acidente automobilístico. O estudante relata que sempre gostou de dançar e tocar instrumentos de percussão. Foi mestre de capoeira, tocava pandeiro, atabaque, berimbau, agogô e também cantava. O estudo formal de música só ocorreu depois de ficar cego, quando começou a tocar flauta transversal. Clodomir relata que a consciência sobre a sua condição de cego ocorreu de forma traumática, quando recebeu de presente de aniversário uma bengala e uma reglete para escrever em Braille.

(...) eu recebi um presente, tava na sacola. Quando eu abri eu me deparei com uma bengala e uma reglete. Isso foi uma bomba. (Risos). Um presente que me deixou muito triste. Porque já era a percepção de uma situação praticamente permanente. Então eu... foi doído mesmo, não fui às lágrimas, mas fiquei muito triste. Mas era a realidade (Entrevista Clodomir, 2021).

Após vivenciar luto de dois anos, pós perda visual, Clodomir procurou uma instituição para aprender Braille, mas essa experiência também foi traumática pois envolveu fatores motivacionais e fisiológicos, uma vez que o estudante, ainda jovem, frequentava aulas com idosos e, por ser canhoto, sentia dificuldade com o Braille cujo modelo de leitura privilegia o destro. Hoje ele usa o Braille apenas para identificar medicamentos. Durante esse período, Clodomir graduou-se em Fisioterapia e pós graduou-se em Traumatologia sem fazer uso do Sistema Braille, utilizando para estudos um computador com leitor de tela, registro de aulas em editores de texto, áudio e gravações, e avaliações orais. Apesar de tentar aprender a Musicografia Braille, Clodomir não conseguiu a fluência necessária para compreender o texto musical. Ele relata o quanto isso foi frustrante, porque embora ele quisesse ter o domínio do Sistema Braille, encontrou dificuldades fisiológicas e neurológicas para esse aprendizado, conforme destaca abaixo:

E aí vai trazendo trauma, poxa “essa droga” desse Braille, mas não é “droga”, é como isso vai sendo introjetado assim pra você de uma forma abusiva, não é? Sabe...não pode ser assim. [...] aí você depende de sensações, de tato, de percepções, você quer, mas não consegue ter aquele tato, aquela percepção, sua mão cansa, dá dor no punho, dá dor nos dedos, dá dor de cabeça. Porque apesar de ser uma coisa física, é neurológica, o cérebro é que lê através dos dedos, então tem que ter uma ligação muito boa com isso, neuronal, hormonal, fisiológica, com os neurotransmissores, pra você saber, não é assim botou os dedos sentiu, não é. Bateu, queimou? Não, não é. Então tem uma interpretação cerebral. (Entrevista Clodomir, 2021)

O estudante deixa claro que, apesar de admirar a Musicografia Braille, há uma atividade cerebral e cognitiva que são demandadas. Para ele a perda tardia da visão gerou uma expectativa com relação ao tempo e à necessidade da música na sua vida. Clodomir expõe essa necessidade destacando a vontade pessoal de aprender música, em que ele diferencia a aprendizagem musical profissional da aprendizagem musical pessoal como forma de realização.

Porque eu acho que se você entra nessa de estudar música é porque você tem uma necessidade, vamos dizer que seja uma necessidade espiritual, vamos dizer, uma coisa muito sutil. E aí é exigido de você uma coisa que você

não pode num estalar de dedos: “ah agora eu tenho”. Não, depende de uma vida, depende de muita coisa, e quando você tem uma perda tardia da visão, você já não tem tanto tempo, e você precisa daquilo, é bom pra você, pra ser músico não precisa ser um músico profissional, músico é aquele que toca a alma, toca a vida através da música, leva alegria, traz alegria, então é uma cultura, é muito bonita a música, é gostosa, tem que ser profissional? (Entrevista, Clodomir, 2021)

Clodomir passou a ser atendido na Sala de Recursos em 2016. Ao preparar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante, a primeira decisão foi abolir avaliações e partituras em Braille. Ele relata que realizar as provas oralmente foi um divisor de águas na sua vida escolar. Foram utilizadas outras estratégias como o uso do corpo - mãos, voz, movimentos corporais -, materiais concretos - “escada de sons” e o quadro de valores com textura - e gravações e descrições.

O segundo estudante, Thiago Vieira, tem 33 anos, é formando do curso técnico de bateria e recebeu o diagnóstico definitivo de retinose pigmentar aos 15 anos. Possui o ensino médio completo e exerce atividade profissional como assistente de biblioteca em uma universidade. O estudante relata que gosta de música desde a infância e que recebeu influência de pessoas da família para estudar música. Começou a estudar no CEP-EMB ainda na adolescência, mas não deu continuidade aos estudos em virtude da falta de materiais didáticos ampliados. Quando ele os recebia, já apresentava uma grande defasagem de aprendizagem em relação aos colegas e objetivos da aula. Thiago observa também que os professores não estavam preparados para lidar com pessoas com deficiência visual. Ao retornar à escola em 2016 para o curso básico de bateria ele passa a ser atendido pela Sala de Recursos. O estudante esclarece que nesse retorno, estava amadurecido e determinado a prosseguir.

Ao chegar à Sala de Recursos, Thiago Vieira compartilhou comigo o desejo de acabar com o estigma de que baterista não sabe solfejar. Portanto, fiz a ampliação dos materiais utilizado por seu professor de Teoria Aplicada e Solfejo. O estudante recebeu um atendimento semanal de 2h/aula. Embora ele não tenha perda total da visão, com o tempo fui percebendo a necessidade de usar recursos não visuais, pois a leitura ampliada gerava um certo cansaço visual. Com isso, passei a adotar estratégias que permitiram maior acessibilidade aos conteúdos: solfejo manual, transcrição e descrição de partituras musicais e aplicação de provas orais. No seu processo de aprendizagem musical, o uso de materiais concretos foi

importante como o quadro de valores com textura e a escada de sons. A realização de atividades mediadas por um instrumento musical, o teclado na maioria das vezes, permitiu maior interação entre os aspectos teóricos e sonoros.

Mara tem 50 anos, é licenciada em Educação Física, professora aposentada e toca violão e percussão. Nasceu com retinose pigmentar, tendo recebido o diagnóstico definitivo entre 9 e 10 anos. O processo da perda visual foi gradual e hoje Mara tem percepção de luz e de alguns vultos. Ela relata que a música chamou sua atenção ainda na infância, tendo recebido influências da família e da cultura da sua cidade no interior de Minas Gerais. O primeiro instrumento pelo qual Mara se sentiu atraída foi o violão, tendo sido incentivada por sua professora particular a procurar o CEP-EMB. Mara já fez dois cursos básicos: violão e percussão popular.

A estudante relata que foi muito bem recebida no CEP-EMB, mas que a aprendizagem ficava sempre comprometida pela falta dos materiais ampliados, o que exigia que ela tivesse muita persistência e força de vontade. Sua motivação para aprender o Sistema Braille esteve ligada à necessidade de aprofundar o estudo da teoria musical, no entanto a estudante não conseguiu fluência na leitura do Braille. Ela começou o curso básico de violão erudito, mas acabou migrando para o violão popular em virtude do tamanho das peças para decorar. Ela recebeu atendimentos semanais de 1h/a da Sala de Recursos nos últimos semestres de seu segundo curso. Foram utilizados com a estudante o solfejo manual, a descrição de células rítmicas com execução no agogô e aulas de teclado.

Thiago Fernando, 40 anos, formando no curso básico de cavaquinho, perdeu a visão aos 22 anos em virtude de retinopatia diabética. Ele exerce atividade profissional de Técnico Administrativo em uma escola pública. O estudante relata que procurou uma instituição de reabilitação dois anos após a perda porque precisou fazer transplante renal. Nessa instituição Thiago estudou Braille, mas hoje faz uso do sistema apenas para ler etiquetas ou para identificar uma medicação. O estudante associa a sua falta de fluência na leitura Braille à falta de estudo e dedicação.²

² É importante destacar que pode haver uma relação entre a diabetes e a redução da sensibilidade tátil, estudo que pode ser aprofundado em outra ocasião.

Ele relata que gosta de música desde criança, mas nunca teve incentivo na família para aprender. Depois que ficou cego, ganhou um cavaquinho de presente e comprou um pandeiro, até ser chamado para tocar em um grupo. Thiago fez o curso preparatório e em seguida fez o curso básico de Cavaquinho no CEP-EMB.

Thiago Fernando utiliza os recursos de acessibilidade do computador, mas durante o tempo que estudou no CEP-EMB não tinha costume de levá-lo para as aulas. O estudante recebia um atendimento semanal de 2h/a na Sala de Recursos. Foram utilizados com o estudante o solfejo manual, materiais concretos como o quadro de valores com textura e a escada de sons, instrumentos musicais (teclado e o cavaquinho) e o próprio corpo. As avaliações das disciplinas teóricas eram realizadas de forma oral, às vezes com o próprio professor, às vezes com o professor da Sala de Recursos.

Mara e Thiago Vieira tiveram a oportunidade de ter acesso visual aos símbolos musicais, pois começaram a estudar música enquanto tinham baixa visão. Já Clodomir e Thiago Fernando só começaram a estudar música depois de perderem a visão. Tal fato precisa ser considerado ao se ensinar música, pois aqueles que estudaram música antes de perder a visão, ao se depararem com novas informações, podem fazer associações com imagens já conhecidas.

Estratégias e materiais na Sala de Recursos

O acolhimento, em qualquer instituição e para qualquer pessoa, é algo de extrema importância, pois todos nós gostamos de estar em um lugar em que nos sentimos bem, e isso não é diferente para as pessoas com deficiência. No entanto, a palavra “acolhimento” é citada apenas duas vezes na Orientação Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tal fato leva a supor duas possibilidades: que o acolhimento está subentendido na prática docente ou que ele não tem importância para quem faz o planejamento educacional.

Mas para os estudantes com deficiência o acolhimento é um aspecto importante, citado na fala dos estudantes entrevistados e traduzidos por palavras como “leveza”, “prestatividade”, “paciência”, “cuidado”, “empenho”, “diálogo” e “atenção”.

[...] a leveza com que você atende a gente na sala de recursos faz com a gente sintam mais vontade de aprofundar nos estudos. Essa coisa gostosa de fazer uma coisa aconchegante dentro da sala, vamos estudar, mas vamos tomar um café, vamos escolher uma música que você gosta. (Entrevista Mara, 2021)

A Sala de Recursos do CEP-EMB buscou trabalhar na perspectiva do acolhimento, pois os estudantes precisavam encontrar naquele espaço algo além de aulas. Ações de sensibilização também foram realizadas com a comunidade escolar, em turmas onde havia pessoas com deficiência. Vieira (2018) em pesquisa realizada no CEP-EMB relata que

[...] os cinco alunos participantes consideram que a Sala de Recursos é um ambiente de apoio/suporte no atendimento ao aluno cego. Eles entendem que a Sala de Recursos provê o suporte necessário/adequado ao aluno com deficiência visual. Consideram ainda que, o professor da Sala de Recursos acolhe o aluno com deficiência visual, estabelecendo uma maior interação do estudante no contexto escolar.

O suporte mencionado acima foi feito por meio de aulas complementares, pois o ensino praticado nas classes regulares é ainda muito visual, dificultando assim o acesso pleno ao currículo. A Sala de Recursos é importante nesse sentido, no entanto o maior ou menor grau de dependência do estudante com deficiência em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode revelar o tanto que as classes regulares estão ou não incluindo esse estudante de forma adequada, seja subestimando seja superestimando sua capacidade de aprender. Uma das estratégias utilizadas nas aulas complementares com esses estudantes foi o solfejo manual, em que o estudante lê com a sua mão as mãos da professora, que utiliza os sinais manuais de Curwen³. O solfejo manual foi a estratégia de ensino mais lembrada por esses alunos.

Eu gostei do manossolfa com leitura manual, que você fez comigo. Eu comecei a fazer o solfejo mais dinâmico, sem parar, a memória melhorou. Com a sua mão você fazia sol, do, ré, lá e eu comecei a fazer o solfejo em tempo real, sem parar. (Entrevista Clodomir, 2021)

Quando você levou o formato de solfejo manual pra sala foi um momento muito feliz porque eu vi que poderia existir outra forma de leitura que não

³ John Curwen(1816-1880) foi o criador dos sinais manuais para solfejo posteriormente adotado por Zoltan Kodaly, conforme José Luiz Rodrigues Peres. Disponível em: [La educación musical en los centros de educación primaria del campo de Gibraltar: análisis del tratamiento de las metodologías musicales en los libros de texto \(usal.es\)](https://www.usal.es/)

fosse a tradicional, pra que a gente tivesse maior desenvoltura. (Entrevista Thiago Vieira, 2021)

Desta forma, a leitura dos gestos promoveu um avanço no domínio das funções melódicas, permitindo também a realização de um número maior de exercícios com menor esforço pelo estudante, assim como o desenvolvimento da habilidade de leitura à primeira vista. Os materiais concretos se constituem em recursos que, quando utilizados, promovem uma aprendizagem mais significativa para todas as pessoas, com ou sem deficiência, reduzindo as explicações verbais e ampliando a capacidade de imaginação dos estudantes.

Uma coisa que me chamou atenção foi a escadinha dos intervalos (...) e os bloquinhos. (Entrevista Thiago Fernando, 2021)

Ao mencionar “bloquinhos”, o aluno refere-se ao quadro de valores de som e silêncio feito em madeira. Observei que apenas o tamanho desses bloquinhos não era suficiente para que os estudantes identificassem as figuras musicais, por isso coleí neles EVA com diferentes texturas. Desta forma, o reconhecimento se tornou imediato ao toque. Por meio desse quadro de valores com textura foi possível trabalhar a leitura rítmica com os estudantes que não fazem uso do Sistema Braille. A escada de sons mencionada pelos estudantes foi feita com caixas vazias. Sua aplicação foi variada: movimento ascendente/descendente, tom/semitom, entoação da escala, estudo dos intervalos, estudo dos acordes etc. Nela o salto de tom é representado por uma caixa de tamanho natural e o salto de semitom é representado por uma caixa cortada ao meio, o que foi intencional para a compreensão de que o semitom é um salto menor do que o tom.

Quando necessário, cabe ao professor de Sala de Recursos aplicar as avaliações teóricas, onde o professor exerce a função de leitor, descritor e transcritor. A descrição consiste em relatar oralmente as informações trazidas pela partitura em tinta. Para o estudante Thiago Vieira, a descrição por parte de um professor no momento da atividade supera outros recursos. Essa prática permitia que ele estivesse ocupado apenas com as respostas às questões, conforme relatado:

A questão da transcrição, onde eu não tivesse que estar me preocupando 100% com escrever e sim com descrever aquilo que eu gostaria que fosse escrito na prova, isso foi muito benéfico para que eu tivesse um progresso enorme (...). Então esse recurso de aprendizagem eu conheci na Escola de

Música, eu fiquei pensando o tanto que isso poderia ter mudado minha vida em outras etapas de estudo. (Entrevista Thiago Vieira, 2021)

Torres et al (2007) falam do princípio da redundância na transmissão da informação. Esse princípio estabelece que informação acessível é aquela que pode ser captada de forma multissensorial. Dessa forma, no trabalho com esses alunos, descrição, áudios, material em relevo e outros materiais concretos se somam para atingir o objetivo de tornar determinada informação acessível para o estudante.

É frequente ouvir pessoas associando a deficiência visual à música como se o talento musical fosse inerente à pessoa com deficiência. Trata-se de superestimar a pessoa com deficiência visual, requerendo, por exemplo, que ela descubra a altura exata de um som, ou que ela reconheça uma pessoa pela voz, ou simplesmente achando que essa pessoa não precisa estudar e que a música é um dom natural para ela. Cabe refletir sobre as oportunidades de acesso a que são submetidas as pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, também é papel da Sala de Recursos preparar materiais didáticos acessíveis de maneira que ele receba o seu material junto com os demais estudantes. O interesse e esforço para que os estudantes com deficiência visual tenham acesso aos materiais adaptados deve ser um esforço coletivo, de todos os envolvidos: gestores, supervisores, coordenadores, professores, e não apenas do professor de Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos.

Para a estudante Mara, mais importante do que recursos materiais e tecnológicos é o recurso humano presente na Sala de Recursos. Para ela, o mais importante da Sala de Recursos é o professor, com sua atenção individualizada e com seu conhecimento especializado. O estudante Thiago Fernando reforça essa importância, destacando a necessidade de que o professor acredite no potencial do estudante com deficiência.

Considerações finais

Uma vez que nem todas as pessoas cegas leem o Braille e nem todas as pessoas com baixa visão conseguem ler o texto musical ampliado, tais recursos não podem ser considerados como recursos de aprendizagem para esse público.

Essa peculiaridade entre as pessoas com deficiência visual gera diferentes formas de atuação no contexto educacional, portanto, é necessário conhecer essas diferenças para assim buscar as melhores estratégias e materiais didáticos. Desta forma, este trabalho indica a necessidade de estudos que apresentem possibilidades de ensino da música para esse público, de maneira que eles tenham acesso ao currículo em igualdade de condições com os demais estudantes.

O desconhecimento do universo da pessoa com deficiência pode provocar ideias e práticas capacitistas. A deficiência visual por si só não incapacita ninguém e é preciso pensá-la como uma forma de ser e de estar no mundo. O julgamento em torno da capacidade ou incapacidade de alguém em virtude da sua deficiência é uma forma de violência que deve ser banida. Mas é preciso garantir plenas condições de acessibilidade, pois sem elas as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual dificilmente serão transpostas.

Referências

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br). Acessado em: 21/07/2021

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Educação Especial. Orientação Pedagógica. Brasília: SEDF, 2010. 142 p. Disponível em: [orient_pedag_ed_especial2010.pdf \(se.df.gov.br\)](http://se.df.gov.br/orient_pedag_ed_especial2010.pdf) Acessado em: 21/07/2021

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

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIMA, Sandra Fernandes de Oliveira. Proposta de um sistema computacional utilizando metáforas aderentes à escrita e leitura musical por deficientes visuais e seus acompanhantes, utilizando células hexadecimais com quatro pontos em relevo, conceitos da numerofonia e a codificação numérica do código Braille. Uberlândia, 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica). Faculdade de Engenharia Elétrica, Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2013.

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

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

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

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

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

VIEIRA, Paulo Sérgio José. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva para Pessoas com Deficiência Visual: O Caso da Escola de Música de Brasília. 2018.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.