

Considerações sobre o ensino de música para alunos com deficiência visual: Diálogos para a inclusão

Comunicação

Ricardo Soares Ribeiro
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
ricardo.rosane@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta perspectivas para o ensino de música no ensino fundamental para alunos com deficiência visual ou baixa visão utilizando recursos pedagógicos inclusivos. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de produzir uma reflexão que forneça subsídios relevantes para a inclusão escolar. As discussões realizadas ao longo do texto têm como base pesquisa bibliográfica através de artigos que se dedicam ao estudo da educação musical, da educação especial, da inclusão escolar e da adaptação de recursos pedagógicos com o fim de buscar resumir, analisar, além de fomentar as discussões da temática. Em geral, quando os professores se deparam com um aluno com necessidade educacional especial, sempre dizem que não estão preparados para receber esse tipo de aluno. A grande maioria busca conhecimento e aperfeiçoamento quando já está no meio do processo. A educação musical, no contexto de inclusão, busca propiciar atividades que desenvolvam a expressividade, a criatividade, o movimento e a autonomia, desmistificando o fato da música ser utilizada apenas como função terapêutica.

Palavras chave: educação musical; deficiência visual; inclusão escolar.

Introdução

A necessidade que temos, como educadores, de estarmos constantemente nos atualizando não é nenhuma novidade. Nesse processo de busca, em meio a um vasto mar de informações, nos deparamos com diversos autores que expressam diferentes ideias e algumas delas – mesmo com o passar do tempo – continuam ecoando em nossa mente, impulsionando nossa práxis pedagógica.

Nessa direção, um autor que me chama atenção é Moacir Gadotti (2000) que se referindo ao papel da escola utilizou alguns verbos interessantes para descrevê-lo, tais como, criar, inventar, inovar, provocar, produzir, construir. E o que me chama mais atenção em tudo isso é que o autor arremata as ações desses verbos defendendo que a primazia desse resultado precisa ser realizada em favor dos excluídos.

Dentro desse contexto, apresento perspectivas para pensar e conceber o ensino de música na educação básica, direcionando meu olhar para alunos com deficiência visual que, por

razões diversas, ainda permanecem marginalizados da sociedade. Parto do princípio, justificando a necessidade dessa temática, de que a partir do momento que determinado público não usufrui plenamente dos direitos básicos que lhes são outorgados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), tais como, *ter direito a educação* (Art. 205) e *ter atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino* (Art. 208, parágrafo III), torna-se excluído, diminuído, enfim, deixado de fora.

As discussões que norteiam esse estudo foram realizadas com base em pesquisa bibliográfica através de artigos que se dedicam ao estudo da educação musical, da educação especial, da inclusão escolar e da adaptação de recursos pedagógicos através da contribuição dos teóricos, Silva (2012), Queiroz (2013) e Louro (2012). Assim, esse estudo tem por objetivo apresentar perspectivas para o ensino de música no ensino fundamental para alunos com deficiência visual ou baixa visão utilizando recursos pedagógicos inclusivos.

Como forma de esclarecer meu posicionamento, utilizo o termo educação musical com base em Arroyo (2002), relacionando-o a todas as situações do contexto escolar que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música. E ainda, adoto nesse trabalho o termo deficiência visual – em detrimento de deficiente visual¹ – por entender que esse termo define melhor a população da educação especial, que por sua vez é visto no contexto escolar como um aluno com necessidade educacional especial². Nesse sentido vemos que,

O termo *necessidades educacionais especiais* refere-se às dificuldades de aprendizagem que o aluno pode enfrentar ao longo de sua escolarização e que irão exigir estratégias específicas assim como recursos diferenciados, tais como maior número de professores, e de especialistas, adequação do prédio escolar, material didático adaptado, entre outros” (SILVA, 2012, p. 79).

Em linhas gerais, a inclusão social no contexto escolar, trata de inserir o aluno com determinada deficiência numa turma regular de ensino onde todos os alunos usufruam das oportunidades de aprendizagem, respeitadas as limitações de cada indivíduo. Nesse artigo, tomo

1 O termo deficiente visual recai sobre a pessoa e, de certa forma, pode dar margem a maximização do preconceito da sociedade.

2 De acordo com Silva (2012, p. 78), “a expressão *aluno com necessidades educacionais especiais* foi utilizada oficialmente no Brasil, pela primeira vez, em 1986, na Portaria Cenesp/MEC nº 69/1986”.

como base a concepção adotada por Mazzotta (2008) que idealiza uma política que pratica a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade.

Feitas tais considerações iniciais, passo adiante à discussão da temática desse artigo que divido em três partes. Na primeira, apresento reflexões em torno da educação musical; na segunda parte, discuto a questões sobre a deficiência visual; e por fim, na terceira parte trato da inclusão, a partir da adaptação de atividades pedagógicas, momento em que concentro a maior parte desse trabalho.

Educação Musical

Ao longo dos últimos anos a educação musical vem se consolidando enquanto área de conhecimento tendo em vista a grande produção de pesquisas científicas. Esse fato justifica-se pelo crescente número de espaços existentes atualmente em nossa sociedade e a consequente forma de conceber o ensino e a aprendizagem da música (QUEIROZ, 2013).

Dentro desse cenário, numa rápida olhada nos anais da área, é possível perceber que a educação musical vem ganhando espaço e estreitando sua relação com alunos com deficiência visual, possibilitando “[...] estudos e pesquisas que fundamentam a prática pedagógica musical” (SIMÃO et al, 2009, p. 830) com essa clientela, de forma a criar bases para reflexão e discussão com o fim de solidificar e diversificar a formação do professor de música.

A música se faz presente na escola em situações diversas, seja durante o momento da acolhida dos alunos no início do turno, seja na hora do intervalo, propiciada pela própria escola ou nos dispositivos eletrônicos dos alunos, seja nas brincadeiras dos alunos, seja na preparação de um musical para a uma data comemorativa, seja durante os ensaios da banda, e é claro, dentro da sala de aula, a partir dos objetivos propostos pelo professor de música.

Em todos esses momentos há aprendizagem musical, mesmo naqueles onde não sejam intencionais, como no caso das músicas midiáticas consumidas pelos alunos. O fato é que, às vezes, a própria comunidade escolar não percebe que está “mergulhada” num mar de sons musicais e sons da paisagem sonora – proposto por Murray Schafer – que se faz presente nos entornos geográficos da escola, por exemplo, propiciando o manuseio de elementos musicais que fazem parte de um verdadeiro currículo oculto.

O pesquisador Queiroz pontua a questão da não intencionalidade do ensino da música da seguinte maneira:

[...] essa presença da música na escola se estabelece por muitas vias, tanto por processos intencionais, quanto por caminhos não-intencionais de formação musical. Essa última categoria, certamente está presente em todas as escolas, e não tenho receio de ser absolutista ao fazer tal afirmação, pois a música está nos momentos de lazer, nas formas de comunicação dos alunos, nas metodologias de professores de diferentes disciplinas, nos sons da rua que atravessam a instituição, entre muitas outras formas de relações musicais no universo escolar. Assim, práticas e interações com a música estão no dia a dia de qualquer escola, mesmo que não haja nenhum planejamento para que isso aconteça, devido à onipresença da música na sociedade (QUEIROZ, 2013, p. 101).

Uma vez identificada a presença da música na escola, como ou o quê deve nortear seu ensino? Em se tratando da proposta na educação básica, é interessante pontuar o que apresenta os PCN – Artes, que dá um norte à prática, sugerindo que o ensino seja calcado “na experiência da expressão musical via processos de criação, interpretação e apreciação, mas enfatizando que a diversidade de práticas musicais, locais de performance, repertórios e sujeitos devem conduzir o trabalho de formação musical”, conforme sinaliza Queiroz (2013, p. 201).

A partir da concepção do ensino de música já abordado, Kebach e Duarte fazem algumas considerações a respeito:

Numa atividade musical, os envolvidos podem se expressar de diversas maneiras: compondo um poema que será a letra de uma canção, cantando, dançando, batendo palmas, tocando algum instrumento, etc. Assim, diversos aspectos interdisciplinarmente estarão se desenvolvendo em uma atividade como esta. [...] As crianças poderão desenvolver sua criatividade e autonomia ao criarem uma coreografia; a pulsação; a expressão corporal e rítmica; a coordenação de ações sociais ao combinarem preliminarmente as ações musicais; o português, enquanto criam uma poesia; a matemática, quando devem contar os tempos musicais; etc. Cada um agirá conforme suas capacidades e interesses” (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 101-102).

Não se pretende com o ensino da música supervalorizar a transmissão dos conteúdos, em especial a partir das séries iniciais do ensino fundamental, pois esse modelo já está obsoleto e ultrapassado (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 101-102). A educação musical, e mais especificamente a educação musical especial contextualizada, procura se expandir e se qualificar valorizando as diferentes formas de expressividade da criança – respeitadas individualidades – a partir de

movimentos corporais e envolvimento com atividades que evitem a reprodução mecânica de repertórios previamente estipulados e desconectados da realidade da escola.

De acordo com a educadora musical Isabel Bertevelli, o movimento corporal é amplamente defendido no ensino de música para pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, é fundamental incentivar a criança cega experimentar os sons e os ritmos, permitindo que ela exteriorize seus movimentos (BERTEVELLI, 2010, p. 311), contribuindo inclusive para a diminuição das estereotipias³.

Deficiência Visual

A deficiência visual pode ser vista como uma limitação – mas não como impedimento – para apreensão de informações do mundo externo. Contudo, a ausência da visão é um fenômeno complexo e diverso, pois as causas da deficiência, o momento e a forma da perda visual (progressiva ou repentina), o contexto psicológico, familiar e social influencia o modo como a pessoa vive sua condição de cegueira (NUNES, LOMÔNACO, 2010, p. 56).

O censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas é uma excelente ferramenta para se ter um panorama da população com deficiência visual no Brasil. Na página eletrônica do Instituto é possível identificar – de forma bastante expressiva – amostras distintas dentro dessa população, como:

1. Pessoas que não conseguem enxergar de modo algum;
2. Pessoas com grande dificuldade para enxergar; e
3. Pessoas com alguma dificuldade para enxergar.

Essas informações nos ajudam a perceber a realidade de que estamos sujeitos, como professores, a receber esse aluno, que especificamente se insere em um dos grupos já citados, sem considerar as deficiências múltiplas como cego surdo, por exemplo. A depender do grau de comprometimento do aluno, será exigida uma proposta de ensino que se fundamente numa prática que de fato seja consistente.

³ Estereotipias são ações repetitivas de movimentos, como balançar o tronco, mexer repetidamente as mãos, pressionar o globo ocular, entre muitos outros, comuns nas pessoas com deficiência visual.

De acordo com Mazzarino et al (2011),

As causas mais frequentes da deficiência visual são congênitas como: retinopatia da prematuridade, coriorretinite, catarata congênita, glaucoma congênito, atrofia óptica, degenerações retinianas e deficiência visual cortical. Também podemos destacar as causas adquiridas por doenças como: diabetes; deslocamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares (MAZZARINO et al, 2011, p. 89).

Inclusão Escolar a Partir da Adaptação de Atividades Pedagógicas

Em geral, quando os professores se deparam com um aluno com necessidade educacional especial, sempre dizem que não estão preparados para receber esse tipo de aluno. A grande maioria – e isso, por um lado é positivo – busca conhecimento e aperfeiçoamento quando já está no meio do processo. Ou seja, normalmente o preparo acontece concomitantemente a inserção desse aluno na classe.

O leitor deve estar lembrado que iniciei esse texto dizendo da necessidade que temos enquanto professores de nos manter atualizados. Muitas vezes essa busca é iniciada pela necessidade de construir didaticamente um caminho que seja uma ponte para a superação de determinada dificuldade. É por isso que somos professores, pois como já pontuou Gadotti, temos a capacidade de criar, inventar, inovar, provocar, produzir e construir.

Embora haja divergências entre autores dessa temática quanto a concepção de ensino e aprendizagem musical, há convergência entre os teóricos quando dizem que o ponto central no ensino de música para pessoas com deficiência visual é a cooperação. Todos os envolvidos no contexto escolar, seja o porteiro, os responsáveis pela limpeza, os secretários, direção, professores, coordenadores, os demais alunos e é claro, a família, que é a outra ponta dessa corda, precisam cooperar.

A direção coopera no sentido de propiciar uma estrutura física acessível; os funcionários cooperam auxiliando a locomoção, principalmente nos momentos iniciais quando o aluno com deficiência ainda está se ambientando no espaço escolar; os coordenadores cooperam auxiliando os professores nos planejamentos, contemplando especificidades deste aluno; os demais alunos cooperam evitando qualquer tipo de ação preconceituosa e exclusiva; a família coopera através

da parceria com a escola, acompanhando, participando, cobrando e sugerindo. Se assim for, minimizaremos dificuldades para que haja uma inclusão real e de fato.

Um outro ponto importante, destacado pela pesquisadora Viviane Louro, é que muitas pessoas – e, infelizmente, professores de música – acham que a música para uma pessoa com deficiência só tem utilidade e função como terapia ocupacional ou reabilitação. Discordando desse ponto de vista ela pontua que:

[...] encarar a produção ou intenção artística de uma pessoa possuidora de determinada deficiência como fazendo parte somente de um processo reabilitacional ou direcionar a educação musical para o mesmo, apenas para sua reabilitação ou inclusão social, são atitudes que podem podar o potencial artístico da pessoa” (LOURO, 2016, p. 4).

Por outro lado, as diferentes práticas – muitas vezes fragmentadas pela falta de um referencial teórico claro e consistente – utilizadas por professores que atuam junto aos alunos com deficiência visual são frutos de adaptações de metodologias já existentes e também de metodologias alternativas. Nesse momento é necessário que o professor identifique se esse aluno se classifica no grupo cegueira congênita, cegueira adquirida ou baixa visão. Essa informação é imprescindível para que as propostas pedagógicas sejam planejadas corretamente além de evitar o sentimento de frustração, tanto do aluno quanto do professor, por não conseguirem alcançar o objetivo da atividade.

Nessa discussão trago as palavras de Fabiana Bonilha, pesquisadora da área, referindo-se aos professores que estão iniciando um trabalho com os alunos com deficiência visual.

[...] tais professores possuem poucos subsídios acerca do ensino musical para deficientes visuais e para portadores de outras deficiências. Isto faz com que eles saiam em busca de meios que sirvam como fontes de referência aos seus trabalhos [...]. Por um lado, a criação desses métodos (que se dá em geral de forma empírica) pode, por vezes, dar origem a experiências bem-sucedidas, permeadas de soluções criativas e eficazes. Por outro lado, esse empirismo faz com que professores e alunos se deparem com dificuldades, que, por sua vez, seriam supridas, caso houvesse a existência de uma sistematização dos trabalhos realizados nessa área” (BONILHA, 2006, p. 19).

Um outro fator que precisa ser valorizado nesse processo de inclusão é que a experiência do fazer, do interpretar e do apreciar enriquece o mundo do aluno com necessidades educativas

especiais, tanto em termos lúdicos quanto em estéticos”, conforme aponta Kebach e Duarte (2008, p. 106). As autoras complementam dizendo que,

A aula de música contribui para o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais por meio do processo de musicalização, oferecendo assim, atividades que ampliam a percepção auditiva e rítmica. As atividades de musicalização devem despertar o interesse pela exploração sonora, propiciando condições para a escuta ativa, improvisação e criação musical. Nestes ambientes de Educação Musical, os sujeitos são desafiados a relacionarem ações exercidas, através da produção criativa, em que exploram sons em objetos sonoros ou instrumentos musicais, com a voz e movimentos corporais e, ao mesmo tempo, coordenarem essas descobertas com a produção dos colegas (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 107).

Dentro desse processo de inclusão de pessoas com deficiência visual é necessário desfazer o mito de que esses alunos são superdotados auditivamente. A pesquisadora Viviane Louro comenta dizendo que “as pessoas fantasiam a respeito de tal deficiência, o que pode suscitar expectativas equivocadas, como por exemplo, pensar que todo cego tem talento ou que a cegueira faça com que ele tenha uma audição melhor” (LOURO, 2012, p. 262).

Dito de outra maneira, Dolores Tomé acrescenta que

a audição, o tato, o olfato e o paladar, embora auxílios valiosos para os cegos, não são compensação sensorial para quem perde a visão. O cego não é dotado de capacidade invulgares nem possui memória extraordinária. O que é simples condicionamento para as pessoas videntes, significa árdua conquista para o cego” (TOMÉ, 2003, p. 14).

As discussões que se seguem são baseadas no projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva, disponibilizadas pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2007).

Dentre as diversas atividades que poderão ser desenvolvidas na aula de música, deve-se ter o cuidado de adaptar com certa antecedência àquelas que assim o exigirem; outras, podem ser adaptadas durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil e/ou auditiva que favoreça a configuração do cenário ou do ambiente.

A exibição de filmes, por exemplo, requer a descrição oral de imagens, principalmente durante as cenas mudas, além da leitura de legendas. Antes de iniciar o filme é recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos.

Os símbolos gráficos da disciplina, tais como claves, sinais de intensidade e figuras de notas, considerando a temática e o nível da turma, devem ser descritos oralmente e, dependendo do caso, devem ser adaptados e representados em relevo.

No caso de atividades práticas que envolvem expressão corporal, atividade de canto e manuseio de instrumentos podem ser desenvolvidas com pouca ou nenhuma adaptação. Em resumo, os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes.

De acordo com os especialistas, a predominância de recursos didáticos eminentemente visuais ocasiona uma visão fragmentada da realidade e desvia o foco de interesse e de motivação dos alunos cegos e com baixa visão. Os recursos destinados aos alunos com deficiência visual devem ser inseridos nas atividades musicais com fins a explorar e reforçar o desenvolvimento pleno dos outros sentidos.

Neste sentido, a variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem musical significativa.

Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos musicais contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças. Com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso mais específico.

Pode-se produzir uma infinidade de recursos e jogos didáticos musicais com material de baixo custo e sucata: embalagens descartáveis, frascos, tampas de vários tamanhos, retalhos de papéis e tecidos com texturas diferentes, botões, palitos, crachás, barbantes, sementes etc.

A confecção de recursos didáticos para alunos com deficiência visual deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência de sua utilização. Entre eles, destaca-se a fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original, devendo ser agradável ao tato.

A adequação é outro critério a ser respeitado, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária. As dimensões e o tamanho devem ser observados. Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou

se perdem com facilidade. Por outro lado, o exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade dificultando a percepção global.

O relevo deve ser facilmente percebido pelo tato e, sempre que possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes do todo. Contrastes do tipo liso/áspero, fino/espesso, permitem distinções adequadas. O material não deve provocar rejeição ao manuseio e ser resistente para que não se estrague com facilidade e resista à exploração tátil e ao manuseio constante. Deve ser simples e de manuseio fácil, proporcionando uma prática utilização e não deve oferecer perigo para os alunos.

FIGURA 1 – Alfabeto Braille

Alfabeto Braille (Leitura)
Disposição Universal dos 63 Sinais Simples do Sistema Braille

| | | | | | | | | | | |
|--|-----|------|------------------|------------------|--------------------------|-----------|-----|-----|---|----------|
| 1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245 | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j |
| 2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
| 3ª série é resultante da adição do pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série | u | v | x | y | z | ç | é | á | è | ú |
| 4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série | â | ê | î | ô | ù | à | ñ/ï | ü | õ | ò/w |
| 5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela | , | ; | : | Sinal Dissolvido | ? | ! | = | “ ” | * | o (grau) |
| 6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456 | í | ã | ó | Sinal de Alg. | Ponto Final ou Apóstrofo | ~ (tilde) | | | | |
| 7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456) | (4) | (45) | l Barra Vertical | (5) | Sinal de Maiúscula | \$ | (6) | | | |

Fonte: Banco de dados do Google

Especialistas⁴ aconselham que a criança com deficiência visual, o quanto antes, tenha contato com o Braille no sentido de desenvolver a leitura e a escrita (Figura 1). Isso não significa

4 A professora Patrícia Silva de Jesus, especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e consultora do MEC e Unesco é uma grande defensora da ideia de inserir o quanto antes a pessoa na leitura braille. Paralelamente essa autora tem desenvolvido um grande trabalho na linha de áudio descrição. A

negar a existência de outras formas de desenvolvimento da linguagem, mas, certamente aqueles que forem estimulados desde cedo conseguirão maior independência para adquirir e produzir conhecimento.

Os símbolos em Braille possibilitam a representação de letras, algarismos, sinais de pontuação e sinais matemáticos. Utilizando o mesmo princípio do braille, foi desenvolvido sinais musicográficos, comumente conhecidos como Musicografia Braille.

Em determinadas aulas, dependendo do conteúdo musical, é indicado apresentar ao aluno com deficiência tal possibilidade, promovendo o acesso a esse recurso com o fim de introduzi-lo num processo de desenvolvimento da leitura e da escrita musical, se assim o desejar (Figura 2).

FIGURA 2 – Musicografia Braille

| Dó | Ré | Mi | Fá | Sol | Lá | Si | Pausa | |
|----|----|----|----|-----|----|----|-------|--|
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Semibreves e Semicolcheias |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Mínimas e Fusas |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Semínimas e Semifusas |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Colcheias e Quartifusas |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Prefixo para semiquartifusas, p. ex., ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠, etc. |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Separação de valores representados pelo mesmo grupo de sinais (semibreves e semicolcheias, etc.) |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Valores maiores (semibreve, mínima, semínima e colcheia) |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Valores menores (semicolcheia, fusa, semifusa e quartifusa) |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Breve, p. ex., ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠ (etc.) |
| ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | ⠠ | Pausa de breve. |

Fonte: Banco de dados do Google

Cela braille é o nome dado ao espaço reservado para a inserção de até seis pontos que combinados formarão a nota musical. Cada ponto desse é numerado, obedecendo uma ordem específica. A coluna da esquerda, de cima para baixo, possui os pontos 1, 2 e 3; A coluna da direita, de cima para baixo, possibilita a inserção dos pontos 4, 5 e 6.

Segue algumas sugestões para adaptação de alguns recursos pedagógicos.

autora traz várias informações a respeito da temática em entrevista realizada na 28. Jornada Acadêmica Integrada da UFSM, em 2013: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XO-3i_JC7m4>. Acesso em 23Maio2016.

- Cella braille – confeccionada com caixas de papelão, frascos de desodorantes e embalagens de ovos. Variação dessa adaptação com outros materiais: caixas de chicletes, botões, cartelas de comprimidos, caixa de fósforo e emborrachado.
- Cella braille vazada – confeccionada em vários tamanhos com material de radiografias descartadas.

Outro recurso pedagógico é o livro acessível em formato digital, em áudio e em braille. Um ganho considerável nesse recurso, são os livros acessíveis no Formato Daisy, que atendem pessoas com outras deficiências.

Os recursos tecnológicos vêm facilitando as atividades pedagógicas junto aos alunos com deficiência. Os programas leitores de tela com síntese de voz possibilitam diversos recursos na área de informática que podem ser operados por meio de comandos de teclado que dispensam o uso do mouse. Entre os programas mais conhecidos e difundidos no Brasil, o que mais se destaca é o DOSVOX⁵. No caso específico da música, tem sido difundido o Programa Musibraille, que utiliza a linguagem da musicografia e do áudio.

Considerações Finais

A escola, no contexto da atualidade, é a responsável pela formação básica do indivíduo para a vida em sociedade, através do respeito e consigo mesmo, através da superação. Nessa direção, a música pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do ser humano e para a inclusão a partir da vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao próximo.

Assim, para um trabalho eficaz e comprometido que ajude o aluno com deficiência visual a superar limitações, precisa, pedagogicamente falando, fazer os seguintes questionamentos: 1. Para quem é a aula (público/ perfil do aluno, deficiência que ele tem); 2. Para que serve tal atividade, ou tal conteúdo (o que se pretende trabalhar com cada aluno ou com a atividade proposta); 3. Como fazer (metodologia – como atingir os objetivos).

Boa vontade por parte dos educadores é o primeiro passo para se trabalhar junto aos alunos com deficiência visual com fins a explorar diferentes potencialidades que serão

5 Pode ser obtido gratuitamente por meio de “download” a partir do site do projeto DOSVOX. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>>. Acesso em 15Set.2016.

estimuladas com um trabalho comprometido com essa clientela. Assim, compactuo que a educação musical ao estreitar os laços com diferentes públicos é uma ótima aliada para o desenvolvimento da expressividade do aluno com deficiência visual.

As discussões realizadas até aqui não tiveram o intuito de apresentar uma receita pronta e acabada, absolutamente, mas sim propiciar diálogos que promovam desdobramentos das ideias defendidas pelos autores que discutem a educação musical, a deficiência visual, a inclusão e a adaptação das atividades pedagógicas para alunos com deficiência visual ou baixa visão. Espero ter contribuído de forma significativa para essa reflexão que envolve questões específicas mas também podem se estender aos demais alunos que compõe a diversidade escolar.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, RS, v. 13, n. 20, p. 95-122, 2002.

BERVEVELLI, Isabel Cristina Dias. 2010. Estratégias metodológicas utilizadas na educação musical de cegos a partir da abordagem Orff – Schulwerk. *Pesquiseduca*, jul. / dez. 2010, Santos, v. 2, n. 4. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/issue/view/14/showTo>>. Acesso em 20 nov. 2016

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino da musicografia braille na perspectiva de alunos e professores*. Campinas, SP: Dissertação (Mestrado), 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000380211>>. Acesso em 01 out. 2010.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 06 nov. 2016

BRASIL. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. SEESP / SEED / MEC, 2007, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em 06 nov. 2016

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Perspec.* [Online], Jun 2000, vol. 14, n. 2, p. 3-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2016.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação Musical e Educação Especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. *Textos e debates*. [Online], 2008, Boa Vista, n. 15. Disponível em: <<http://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/751>>. Acesso em 15 nov. 2016

LOURO, Viviane dos Santos. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012. 296 p.

_____. *Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos*. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/louro-viviane-educac3a7c3a3o-musical-e-deficic3aancia_quebrando-os-preconceitos.pdf>. Acesso em 17 nov. 2016.

MAZZARINO, Jane Márcia et all. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 2011, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan. / mar.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Revista @mbienteducação*, ago. / dez. 2008, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168. Disponível em:

<http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_13_mazzotta.pdf>. Acesso em 09 nov. 2016

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. *Saúde e sociedade*. 2011, v. 20, n. 2. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/29798/31680>>.

Acesso em 09 nov. 2016

MOTTA, Maria Glória Batista de (Coord). *Novo manual internacional de musicografia braille*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, Bitencourt, 2010. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, janeiro / junho de 2010: 55-64.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Intermeio*, 2013, Campo Grande, v. 19, n. 37 [online]. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/issue/view/32/showToc>>.

Acesso em 15 nov. 2016

SILVA, Aline Maira da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Ed. Intersaberes. 1ª ed. 2012.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada. Editora Unesp. 1991.

SIMÃO, Ana Paula Martos. et al. Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 824-830.

TOMÉ, Dolores. *Introdução à musicografia Braille*. São Paulo: Global Editora, 2003. 109 p.