



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS WELBY SIMÕES MELO

**ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA EDUCANDOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

Salvador
2014

MARCOS WELBY SIMÕES MELO

**ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA EDUCANDOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda.

Salvador
2014

SiBi/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Melo, Marcos Welby Simões.

Acessibilidade na educação musical para educandos com
deficiência visual no contexto da sala de aula / Marcos Welby Simões
Melo. - 2014.

236 f. Il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2014.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação inclusiva. 3.
Deficiências visuais. 4. Deficientes - Acessibilidade. I. Miranda,
Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDD – 780.7 - 23. ed.

MARCOS WELBY SIMÕES MELO

ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Salvador, 7 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora

Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini
Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1982)
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Luiz Cesar Marques Magalhães
Doutorado em Etnomusicologia pela Columbia University, Estados Unidos (1998)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Miguel Angel Garcia Bordas - Suplente
Doutorado em Filosofia pelo Universidad Complutense de Madrid, Espanha (1976)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2010)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Teófilo Alves Galvão Filho
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2009)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Theresinha Guimarães Miranda - Orientadora
Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil (1999)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico a realização deste trabalho de Doutorado à minha mãe Sra. Lecy Costa Melo, por todos os motivos e motivações que a vida me trouxe, à luz.

Ao meu pai, peça fundamental na trajetória deste estudo, por todos os esforços e encorajamento, meu reconhecimento de tê-lo como guardião de minha família.

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada houve a importante participação direta ou indireta de pessoas às quais quero agradecer pelo encorajamento e apoio.

Na impossibilidade de agradecer a todas elas, gostaria de mencionar minha orientadora, Theresinha Guimarães Miranda, voluntária da Associação Baiana de Cegos, minha família inteira, pela paciência e carinho, meus colegas, funcionários e professores do Doutorado da Faculdade de Educação da UFBA que, de alguma forma, foram importantes nesse processo de pesquisa.

Também quero agradecer à Doutora Neuma Galvão, por ler e colaborar com importantes correções nesta tese. Agradeço, sobretudo, a Deus pela oportunidade desta conquista tão importante na minha vida.

Um sonho não é só um sonho;
Quando se quer alcançar;
Todos os nossos desejos devemos conquistar;
A vida só vale pra quem quer vencer;
Pra quem se dá chance de poder crescer;
A gente só precisa acreditar;
Pois o dom da vida é nos fazer conquistar;
A vida é bela pra quem sabe nela viver e sonhar;
As coisas da vida
Têm sempre uma saída pra gente chegar;
É tão somente a gente acreditar,
E tão somente a gente acreditar.¹

¹ Canção *Não é só um sonho* de autoria de Marcus Welby, 2005.

RESUMO

A música tem fundamental importância no desenvolvimento intelectual, cultural e social do ser humano, contribuindo para a inserção de educandos com deficiência visual na sala de aula. Esta pesquisa trata da acessibilidade na educação musical para pessoas com deficiência visual no contexto do ensino regular. Fundamentei este estudo nos principais teóricos da inclusão como, Diniz e Sasaki, que defendem a ideia de uma sociedade que permita a participação satisfatória das pessoas com deficiência; Masini, que ressalta a importância da percepção da pessoa com deficiência visual envolvendo outros sentidos que não o da visão. Para entender a metodologia das práticas musicais consultei teóricos da educação musical no Brasil, entre esses Swanwick, e Hemsy de Gainza que postulam a ideia de uma musicalização centrada nos aspectos da singularidade humana obedecendo às etapas do desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo. Incluí também a legislação específica na área da educação inclusiva que entendo como relevante para fundamentar os princípios que regem a conduta que possibilite a acessibilidade satisfatória do educando com deficiência. O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de ensino da música para alunos com deficiência visual; identificar procedimentos de acessibilidade que poderão melhor contribuir para a prática da educação musical para esses educandos, incluindo os possíveis recursos didáticos pedagógicos que estejam sendo utilizados em sala de aula, para entender como a educação musical está sendo ensinada às pessoas com deficiência visual. Para tanto, situei esta pesquisa numa abordagem de estudo de caso do tipo qualitativo, realizada em seis escolas de Salvador, públicas e particulares em que existiam, no mesmo espaço, o professor de música e o aluno com deficiência visual. Realizei entrevistas com educadores musicais, que atuam nessas instituições, e também com aluno com limitação visual. Como resultado, constatei que a educação Inclusiva não tem encontrado um espaço amplo nas práticas escolares e que o número de escolas regulares preparadas para incluir, de fato, os educandos deficientes visuais na aula de música, é muito restrito, sobretudo na utilização de recursos adaptados, que visem o desenvolvimento de novos critérios metodológicos para o seu aprendizado, A identificação e interpretação dos dados investigados podem proporcionar uma melhor discussão e reflexão quanto à acessibilidade da educação musical com o entendimento de que não somente são importantes as técnicas e os procedimentos em sala de aula, mas toda a investigação das necessidades específicas dos alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação musical. Educação inclusiva. Deficiência visual. Acessibilidade.

ABSTRACT

The music is of fundamental importance in the intellectual, cultural and social development of human beings, contributing to the inclusion of students with visual impairments in the classroom. This research deals with accessibility in music education for people with visual impairments in the context of regular education. Fundamentel this study in the major theorists such as inclusion, and Sassaki Diniz , who defend the idea of a society that permits satisfactory participation of people with disabilities; Masini, which underscores the importance of the perception of people with visual impairments involving senses other than the vision. To understand the methodology of musical practices consulted theorists of music education in Brazil between these Swanwick, and Hemsy of Gainza that posit the idea of "a musicalizacion focused on aspects of human uniqueness by following the steps of the cognitive , social and cultural development of the individual. Includes legislation also specifies the area of inclusive education which I understand as relevant to support the principles that govern the conduct that enables the satisfactory accessibility of student with disabilities The purpose of this study was to analyze the process of teaching music to students with visual impairment, identify accessibility procedures that can best contribute to the practice of music education for these students , including the possible pedagogical teaching resources that are being used in the classroom to understand how music education is being taught people with visual impairments. To this end, this research was conducted by case study of the qualitative approach, carried out in six schools in Salvador, public and private that had, in the same space, the music teacher and the student with visual impairments. Conducted interviews with music educators, who work in these institutions, as well as with students with visual impairment. As a result, found that Inclusive education has not found ample space in school practices and that the number of regular schools prepared to include, in fact, the visually impaired students in music class, is very limited, especially in the use of resources adapted , aimed at the development of new methodological criteria for learning, identification and interpretation of the investigated data can provide a better discussion and reflection about the accessibility of music education with the understanding that not only are important techniques and procedures in the classroom classroom, but the investigation of the specific needs of students with visual impairments.

Key words: Music education. Inclusive education. Visual impairment. Accessibility.

RESUMEN

La música tiene fundamental importancia en el desarrollo intelectual, cultural y social del ser humano, contribuyendo para a introducción de educandos con discapacidad visual en clase de estudios. Esta pesquisa trata de la a accesibilidad en la educación musical para personas con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza regular. Fundamenté este estudio en los principales teóricos de la inclusión como son, Diniz y Sasaki, que defienden la idea de una sociedad que permita la participación satisfactoria de las personas con discapacidad; Masini, que resalta la importancia de la percepción de la persona con discapacidad visual involucrando otros sentidos que no lo de la visión. Para entender la metodología de las prácticas musicales consulté teóricos de la educación musical en Brasil, entre ellos Swanwick, y Hemsy de Gainza que postulan la idea de una musicalización centrada en los aspectos de la singularidad humana siguiendo las etapas del desarrollo cognitivo, social y cultural del individuo. Incluye también la normativa específica en la área de educación inclusiva que entiendo como relevante para fundamentar los principios que rigen la conducta que posibilite la accesibilidad satisfactoria del educando con discapacidad. El objetivo de esta pesquisa fué de analizar el proceso de enseñanza de la música para alumnos con discapacidad visual; identificar procedimientos de accesibilidad que podrán contribuir mejor para la práctica de la educación musical para esos educandos, incluyendo los posibles recursos didácticos pedagógicos que estean siendo utilizados en clases de estudio, para entender como la educación musical está siendo enseñada a las personas con discapacidad visual. Para ello, situé esta pesquisa en un abordaje de estudio de caso del tipo cualitativo, realizada en seis escuelas de Salvador, públicas y privadas en que tenían, en el mismo espacio, el profesor de música y el alumno con discapacidad visual. Realizé entrevistas con educadores musicales, que actúan en esas instituciones, y también con un alumno con limitación visual. Como resultado, constaté que la educación Inclusiva no tiene encontrado un espacio amplio en las prácticas escolares y que el número de escuelas regulares preparadas para incluir, de hecho, los educandos discapacitados visuales en la clase de música, es muy restrictivo, sobre todo en la utilización de recursos adaptados, que busquen el desarrollo de nuevos criterios metodológicos para su aprendizaje. La identificación y interpretación de los datos investigados pueden proporcionar una mejor discusión y reflexión cuanto a la accesibilidad de la educación musical con el entendimiento de que no solamente son importantes las técnicas y los procedimientos en clase de estudios, pero toda la investigación de las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad visual.

Palabras-clave: Educación musical. Educación inclusiva. Discapacidad visual. Accesibilidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABADEF	Associação Baiana de Deficientes Físicos
ABC	Associação Baiana de Cegos
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPAZ	Centro de Apoio Profissional de A a Z
CAT	Comitê de Ajuda Técnica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIP	Centro de Intervenção Precoce
CLATEC	Construção de instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE	Coordenação Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
CR	Centro Regionais
CRE	Coordenação Regional de Educação
DV	Deficientes Visuais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMUS	Escola de Música
GEINE	Grupo de Pesquisa em Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICB	Instituto de Cegos da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAPE	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAF	Pavilhão de Aulas da Federação
PCD	Pessoa com deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNES	Pessoas COM Necessidades Especiais

PSD	Pessoa sem deficiência
SACI	Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação
SECULT	Secretaria de Cultura da Bahia
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1	Categorias e subcategorias da pesquisa	178
----------	--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Educandos sujeitos da pesquisa.....	124
QUADRO 2	Educandos sujeitos da pesquisa.....	126
QUADRO 3	Observações com indicações de atividades educo acessível e não educo acessível.....	139
QUADRO 4	Recursos utilizados em sala de aula.....	176

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Quantidade de escolas pesquisadas em Salvador com educação musical.....	130
TABELA 2	Quantidade de escolas pesquisadas em Salvador com alunos com deficiência visual.....	131
TABELA 3	Interrelação entre a educação musical e a pessoa com deficiência visual na rede estadual.....	195
TABELA 4	Interrelação entre a educação musical e a pessoa com deficiência visual na rede municipal.....	195
TABELA 5	Interrelação entre a educação musical e a pessoa com deficiência visual na rede particular.....	195

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PESSOA COM DEFICIENCIA VISUAL	25
2.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
2.1.1	Publicações fundamentadas no parâmetro da inclusão	42
2.2	A DEFICIÊNCIA VISUAL NUMA PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	52
2.2.1	A deficiência visual: perspectivas conceituais	59
2.2.2	Perspectivas culturais	62
2.2.3	Aspectos da profissionalização	65
2.2.4	Aspectos escolares	70
2.3	MEDIADORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	73
2.3.1	Recursos gerais na sala de aula	74
2.3.2	Recursos específicos na sala de aula	76
2.3.3	Mediação e educando	78
3	EDUCAÇÃO MUSICAL	83
3.1	HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	83
3.2	A MÚSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	86
3.3	EDUCAÇÃO MUSICAL E A ACESSIBILIDADE.....	94
3.3.1	O ensino da música e os recursos didáticos pedagógicos específicos	101
3.3.2	A musicografia Braille e o musibraille	109
4	PROCESSO METODOLOGICO DA PESQUISA	113
4.1	MÉTODO.....	115
4.1.1	Escolha do método	116
4.1.2	Dinâmica da investigação	117
4.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	121
4.2.1	Caracterização dos educandos	123
4.2.2	Caracterização dos professores	125
4.3	CAMPO DA PESQUISA.....	127
4.3.1	Especificação das escolas pesquisadas	131
4.4	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	134
4.5	ESQUEMA DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	136
5	A PRÁTICA MUSICAL EM SALA DE AULA	138
5.1	ENTRAVES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	177
5.2	A ACESSIBILIDADE NO ENSINO DE MÚSICA PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	193
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS	206
	APÊNDICES	217

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com educador.....	218
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com educando.....	219
APÊNDICE C – Roteiro das observações em sala de aula.....	220
APÊNDICE D – Entrevistas com educadores musicais.....	221

1 INTRODUÇÃO

A música, como conhecimento, tem fundamental importância no desenvolvimento intelectual, cultural e social do ser humano, vista então como eixo condutor na inserção de educandos com deficiência visual na sala de aula. Tem função importante nas políticas de inclusão educacional, social e cultural, assim como no exercício da cidadania e respeito à dignidade.

Neste sentido, posso apontar a cultura como importante meio de reconstrução da identidade sócio/cultural na qual a música está entre as atividades culturais significativas no convite para realização de projetos sociais. Autores como Macedo (2010, p. 24) afirma que: “A cultura é um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam.”

Entendo assim que a música, como elemento da cultura, fornece meios para que as interpretações culturais aconteçam. Logo, a educação musical pode ser então um importante elemento de formação de identidade e construção de cidadania. Desta forma, para adoção de critérios que possibilitem a difusão da educação musical no ensino formal da música, no contexto da sala de aula, assim como, a apropriação desses saberes pelos educandos com deficiência visual, torna-se imprescindível que a formação dos espaços de aula de música contenham os recursos materiais e humanos dentro de uma perspectiva da acessibilidade, incluindo as metodologias, estratégias e materiais didáticos pedagógicos. Procedimentos esses, contextualizados com as realidades encontradas no espaço escolar, pois a cultura é a representação mais genuína da cidadania. Segundo Gimeno Sacristán (2002, p. 100) “A cultura, enfim, proporciona-nos um sentido do “nós” como membros de um grupo social que tem uma trajetória histórica; ela nos dá consciência de sermos continuadores de “outros”, porém semelhantes a nós.”

Da mesma forma que a cultura nos dá sentido de pertencimento e de formação identitária, a música influencia na formação sociocultural da pessoa ao mesmo tempo em que essa música é influenciada pela cultura. De acordo com o educador musical inglês, Swanwick (2003, p.16) “Certamente, as músicas não são sempre as mesmas. As diferenças culturais e pessoais influem nas grandes variações dos tipos de música, assim como na função social.”

Este mesmo autor apresenta um conceito de música que ratifica esta ideia de compreender o ensino da música como importante instrumento na formação cultural do indivíduo. Conceitua ainda a música como expressão metafórica do indivíduo expressada em seus discursos através de seu fazer musical, quando afirma que: “[...] música é uma forma de discurso impregnado de metáfora – com as realidades do fazer música e do ensinar música.” (SWANWICK, 2003, p.16)

A palavra metáfora, aqui, tem um sentido mais amplo daquele conhecido na literatura, tendo propósito de indicar a função ampliada que a música tem de transportar diferentes elementos culturais a partir de seu fazer musical, seja num contexto informal, ou dentro de um processo escolar ou acadêmico. Ainda, numa outra citação, Swanwick (2003) afirma que a função da música vai além do papel de transmissão da cultura, indo ao encontro da compreensão da pluralidade do indivíduo em sociedade:

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma "voz" musical e também ouvimos as "vozes" musicais de nossos alunos. (SWANWICK, 2003, p. 47)

Nesse sentido, sempre estive preocupado com a educação musical para as pessoas com deficiência visual, assim como, com a sua inclusão e valorização social e em consonância com os princípios constitucionais do direito igual para todos, independente de suas diferenças.

Destaco especialmente a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 com a emenda de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 1996), que estabeleceu o prazo de três anos para as escolas atenderem a obrigatoriedade da Educação Musical na Educação Básica, objetivando atender os pressupostos legais. Faz-se necessário preparar essas escolas, numa preocupação da acessibilidade a esse conhecimento, observando todos os aspectos envolvidos nesse espaço, de maneira que os educandos com deficiência visual tenham a mesma adequação de ensino como a educação prevista aos demais educandos.

Apondo então, como a educação musical sempre teve um papel significativo na formação do indivíduo em sociedade. Na primeira metade do século XX, no

Brasil, o estudo da música passou a ser mais valorizado, enquanto na Europa esse estudo iniciou mais cedo. De acordo com o dicionário Grove de música:

O estudo da história da música teve início na Europa durante o Iluminismo, com as obras de homens como os Enciclopedistas na França, Burney e Hawkins na Inglaterra, o padre Martini na Itália e, na Alemanha, Martin Gerbert e J.N. Forkel. Os estudos etnomusicológicos começaram mais tarde e só experimentaram um autêntico progresso no início do sec. XX. (SADIE, 1994, p. 636)

No Brasil, uma das metodologias utilizadas para ensino da música no período referido acima, foi o denominado canto orfeônico, criado pelo músico Heitor Villa-Lobos, o qual refiro-me no capítulo 3, que consistia num método de ensino da música através de execução de canções de cunho nacionalista, como por exemplo, o Hino Nacional. (PAZ, 1993)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação² de 1971 (BRASIL, 1971), ficou estabelecido a polivalência do professor de educação artística, o qual deveria trabalhar com as quatro linguagens artísticas: teatro, dança, música e artes plásticas, na qual a música poderia ser ensinada por um profissional que não fosse músico, o que significou um gradativo afastamento do ensino da música dos conteúdos teóricos e práticos necessários para uma formação musical mais consistente. As escolas deixaram de ter a obrigatoriedade e a música transformou-se em conhecimento restrito, passando a existir, de fato, em apenas algumas escolas particulares.

O ensino formal da música para pessoas com deficiência visual acompanhou essa mesma tendência da educação musical geral, permanecendo apenas em algumas instituições especializadas. Essa constatação foi possível através da minha pesquisa de dissertação com o título *Ensinando música para deficientes visuais: da educação complementar à pretendida profissionalização* (MELO, 2007), a qual refiro-me mais adiante. Desta forma, a lacuna desses profissionais na sala de aula regular, assim como a falta de metodologias inclusivas na formação dos educadores de maneira geral (BUENO, 2002), incluindo a formação dos professores de música, significou uma maior barreira no ingresso e permanência do aluno com deficiência visual no ensino e aprendizagem musical. (MELO, 2007)

² Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A partir dessa constatação, aliada a minha vivência, surge o interesse em desenvolver esta pesquisa. Origina-se da minha experiência acadêmica como musicoterapeuta, pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Licenciado e Mestre em educação musical, pela UFBA e educador, trabalhando com educandos com deficiência há mais de uma década, bem como do meu desejo de contribuir para melhor compreensão do ensino da música, de maneira acessível aos alunos com deficiência visual, considerando os recursos materiais e humano, incluindo métodos, estratégias, procedimentos e interação educando/professor.

Esta tese resulta também da minha implicação com a temática enquanto pessoa com deficiência visual, inclusive militante no movimento social, participando diretamente como diretor de uma organização de cegos na Bahia. Tendo ainda como identificação a experiência, enquanto educando com deficiência visual da graduação e depois do mestrado da escola de música da UFBA. Além disso, desde 1996 atuei profissionalmente com alunos com deficiência, incluindo deficiência visual em locais como o Centro de Reabilitação das Obras Sociais de Irmã Dulce (estágio da licenciatura), Instituto de Cegos, Casa de Apoio a Criança com Câncer, dentre outros.

Na pesquisa de dissertação, realizada entre 2005 e 2006, observei que o panorama das instituições para pessoas com deficiência visual, no que se refere ao ensino da música, revela um número ainda insuficiente de cursos de música em relação ao universo de entidades existentes.

Em 16 instituições, espalhadas em diferentes estados brasileiros, sendo oito no Nordeste e oito nas regiões Sul/Sudeste, observei que apenas seis possuíam cursos contínuos de música, com metodologia de ensino baseada no Sistema Braille. Colhi ainda, informações em duas Faculdades de música de Salvador, UFBA E UCSAL, escolas de música do ensino superior, onde constatei a falta de profissionais preparados, inexistência de recursos pedagógicos adaptados e falta de metodologias adaptadas para o acesso de pessoas com deficiência visual, de maneira a permitir uma inclusão satisfatória no ensino da música. (MELO, 2007)

Nessa observação foi possível verificar que apenas a Universidade de Brasília possuía um curso direcionado ao atendimento a educandos com limitações sensoriais, auditivas e visuais. (TOMÉ, 2002) Ficando então a tarefa do ensino da música apenas para as instituições especializadas, como por exemplo, o Instituto Benjamim Constant no Rio de Janeiro e Instituto de Cegos da Bahia em Salvador

(MELO, 2007). Verifiquei assim, que para o ensino das pessoas com deficiência visual, existem poucas instituições capacitadas e que as mesmas estão situadas apenas nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. Um interessante desdobramento dessa observação foi o contraponto situado entre as instituições especializadas, que trabalhavam a educação musical para alunos com deficiência visual, e outras organizações que trabalhavam com música sem direcionar para o público com deficiência visual. Ambos denominavam-se de espaços comuns de superação das deficiências e das desigualdades sociais.

Nesse confronto, argumento que nas instituições especializadas o ensino da música verificava-se a partir de certo grau de formalidade, à figura do Professor atribuía-se um caráter mais profissional; enquanto que nas outras organizações a presença da música destinava-se à diferentes finalidades, inclusive a de incluir socialmente determinados grupos, nesse caso as pessoas com deficiências visuais.

As organizações tornavam-se espaços de convivência, na qual era oferecida uma educação musical de natureza informal para crianças, adolescentes e jovens que, por sua condição social, na maioria dos casos, encontravam-se excluídos do acesso ao ensino formal de música, fossem nas instituições especializadas ou nas escolas da Rede Oficial de Ensino.

A preocupação então com o ensino da música na escola regular faz-se necessário visto os entraves existentes na aquisição do conhecimento musical para pessoas com deficiência visual. Essa observação foi possível através de leituras de publicações de resultados de pesquisas, na área da educação inclusiva, como teses, dissertações e artigos, que apontam a inadequação de uma educação inclusiva em todas as disciplinas, incluindo a música. (COSTA, 2011; GALVÃO FILHO, 2009)

Compreendo, então, que assim como existem poucas escolas da Educação Básica ou Superior com didática que possibilitem o acesso ao conhecimento geral, a música, como disciplina ainda em processo de inserção no ensino brasileiro, tende a seguir esta mesma realidade no contexto da sala de aula regular.

No Brasil existem poucas pesquisas que abordem esta temática. Destaco então obras, no capítulo 2, como: a *Introdução a musicografia Braille* da professora Dolores Tomé (2002), Universidade de Brasília, *Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva* de Fabiana Bonilha (2010), Universidade de Campinas, e *Abordagem musical CLATEC:*

*uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual*³, de Brasilena Trindade (2008), da Universidade Federal da Bahia. Dessa forma, a reflexão que faço em torno da acessibilidade ao conhecimento formal da música, dentro do espaço da escola regular, diz respeito à realidade da educação musical que não é facilmente disponibilizada na cultura brasileira, ficando, por vezes, apenas acessível para aqueles que tenham condições de pagar um professor particular de música.

A partir da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas regulares da Educação básica, aponto uma possibilidade da democratização deste conhecimento da música, porém, no que se refere às pessoas com deficiência visual, para que seja possível tal democratização é imprescindível que haja uma verdadeira inclusão educacional.

As reflexões geradas em torno desta pesquisa sobre a acessibilidade na sala de aula de música incluem também preocupações com elementos de suporte e recursos no ensino da música. Instrumentos como a musicografia Braille e softwares de música, como afirma Bonilha (2010), são fundamentais, visto que no contexto da sala de aula são diversos recursos que irão contribuir para uma educação inclusiva satisfatória ou, pelo contrário, a não utilização desses recursos poderão significar barreiras na construção de uma educação que beneficie a acessibilidade dos alunos com deficiência visual.

Destaco alguns questionamentos que julgo de grande relevância em torno do ensino da música que atendam, de maneira satisfatória, a necessidade específica do aluno com deficiência visual no contexto da sala de aula. A reflexão inicial e fundamental refere-se a conhecer os recursos materiais e humanos e as metodologias, estratégias, e formas de ensino em sala de aula, com educandos com deficiência visual na educação da música que irão permitir de maneira satisfatória a acessibilidade aos conhecimentos musicais. Essa reflexão pode ser desdobrada, visto que a educação musical, como importante instrumento da cultura, deve proporcionar ao educando autonomia, independência, autoexpressão, criatividade, sentido de estética e, por vezes, a profissionalização desse aluno. Nesse sentido, formulo assim, o seguinte questionamento de pesquisa: como e quais formas de

³ Consulta ao texto preliminar disponível no Núcleo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Especiais (GEINE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

educação musical no contexto escolar permitem a acessibilidade do educando com deficiência visual aos conhecimentos da educação em música

Essa questão fundamental pode ser desdobrada em duas outras, também de igual relevância para esta pesquisa:

- a) Qual procedimento de ensino favorece a educação musical inclusiva?
- b) Que recursos podem contribuir na acessibilidade da educação musical do aluno com deficiência visual?

O presente estudo tem como pressuposto que o ensino formal da música é em grande parte visocentrista, apoiando-se na leitura e escrita da pauta musical, assim como o ensino da matemática, da geografia, da física e da química, entre outras que também se utilizam de códigos específicos visuais. Como então ensinar eficazmente música ao aluno com deficiência visual, considerando esta linguagem visocentrista do ensino da música? Quais métodos, procedimentos e recursos poderão melhor contribuir em sala de aula para suprir as necessidades da acessibilidade à educação musical?

Destaco ainda algumas considerações que problematizam esta realidade descrita por Reily (2008) e também descritos na pesquisa de tese de Bonilha (2010), ao afirmar que, pelo fato de se imaginar ser a habilidade musical algo inato à pessoa com deficiência visual, esta educação por vezes se dá tardiamente, pois se tem o mito do ouvido privilegiado, assim sendo desnecessário seu treinamento, já que se entende ser algo inerente à pessoa com deficiência visual. Outro ponto é a falta de condição financeira das famílias dessas pessoas para comprar instrumentos e pagar professor particular. As autoras ainda apontam a dificuldade em visualizar a profissionalização nessa área, já que se entende como uma forma de autorealização, terapia, assistencialismo, mendicância, dentre outros falsos conceitos e não como um instrumento de trabalho (BONILHA, 2010; REYLE, 2008).

Acrescento ainda outro problema aos que foram descritos anteriormente, traduzido da queixa dos professores investigados por mim na pesquisa de dissertação. Os professores se sentem despreparados para ministrar esse conhecimento musical aos alunos com deficiência visual (MELO, 2007).

Desta forma, pretendo analisar o processo de ensino da música para alunos com deficiência visual, tendo como objetivo geral identificar procedimentos de

acessibilidade que poderão melhor contribuir para prática da educação musical para educandos com deficiência visual, incluindo os possíveis recursos didáticos pedagógicos que estejam sendo utilizados em sala de aula e, como objetivos específicos, compreender como a educação musical está sendo ensinada às pessoas com deficiência visual e verificar os recursos materiais e humanos, no contexto da sala de aula. Estes objetivos podem ser alcançados com investigações de natureza mais teórica descrito da seguinte forma: compreender os paradigmas de inclusão dispostos nas leis, nos discursos dos especialistas e nos parâmetros curriculares que preconizam a garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência à educação e aqui, em particular, os educandos com deficiência visual na acessibilidade ao conhecimento formal da música, como eficiente instrumento de equidade e cidadania no ensino regular.

Desenvolvi esta pesquisa numa abordagem qualitativa numa modalidade de pesquisa estudo de caso, na qual busquei inspiração no método fenomenológico no qual procurarei entender a realidade exposta em sala de aula em um constante modificar como apresenta o professor Macedo (2010, p. 17), da Universidade Federal da Bahia, quando descreve que:

Da perspectiva fenomenológica, os acontecimentos não podem ser considerados como fechados em si, como realidades objetivas. Fazendo parte de sua própria temporalidade, a realidade é uma construção precária, provisória, fenomênica, como percepção dos fenômenos pela consciência.

Compreender o fazer ciência, fundamentada na fenomenologia a qual descreve essa realidade não como algo fechado em um único aspecto, todavia procurando essa compreensão na vida social, política, cultural e cognitiva da construção das relações em sociedade, manifestadas nos discursos de cada individuo resultado de todo emaranhado social.

Segundo Merleau-Ponty quando referido por Macedo (2010) sobre os discursos como parte dessa manifestação da experiência do individuo que se revela como sujeito que faz parte de uma totalidade social, afirma que:

Por exemplo, a descrição ou o discurso, como expressividade do sujeito, é a prova da existência do sujeito, é o modo do sujeito expressar sua experiência; é dotada de significados da totalidade da experiência vivida, nem sempre totalmente explicitadas na

linguagem como discurso. (MERLEAU PONTY apud MACEDO, 2010, p. 17)

Nessa perspectiva utilizei os seguintes instrumentos: *Roteiro de entrevista com educador* (APÊNDICE A) e *Roteiro de entrevista com educando* (APÊNDICE B) com o objetivo de interpretar a realidade de acessibilidade na aula de música com os alunos com deficiência visual. *Roteiro das observações em sala de aula* (APÊNDICE C) para levantar e interpretar a realidade disposta no contexto da escola regular no que se refere ao ensino da música para alunos com deficiência visual.

Analisei os dados a partir da escuta dos principais envolvidos no contexto da sala de aula, adotando como referências na área da educação inclusiva, autores como, Masini (1994), Crochik (1997), Macedo (2005), dentre outros. Assim como teorias educacionais sociointeracionistas fundamentadas, principalmente, em Vigotsky⁴ (1997), com a ideia de que nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vigotsky (1997) tentou descrever com o termo mediação a qual descreverei no capítulo 2.

Também utilizei Paulo Freire (1996) a partir dos seus conceitos de aprendizagem quando afirma que o ensinar é antes de qualquer coisa o aprender com os educandos. O ensinar para ele não é simplesmente transferir conteúdo, pois não existe docência sem discência, visto que quem ensina aprende com o aprendiz numa relação de mutuo aprendizado. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Acrescentando ainda, como referência, os princípios de Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, no qual o homem liberta-se ao tomar consciência de seu universo e por meio da palavra traduz o seu mundo dentro de um processo dialético no qual ao mesmo tempo em que se humaniza, contribui para construção de um mundo mais humanizado.

Com a sua palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda

⁴ Optei por fazer uso generalizado da grafia Vigotsky, seguindo recomendação da Biblioteca Nacional. Isso, entretanto, não ocorre quando seu nome compõe títulos de livros.

pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. (FREIRE, 1988, p.15)

Dessa maneira, a educação musical inclusiva deve ter como objetivo principal promover, através do ensino-aprendizagem da música, o bem-estar, a autoexpressão, a independência, a autonomia e inclusão no conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Os resultados deste trabalho apontam para a reflexão, compreensão e uma possível avaliação de uma prática na educação musical para deficientes visuais, com vistas a promover uma inclusão no campo social, cultural, educacional e profissional, visto que com a obrigatoriedade do ensino da música aumentará significativamente o número desses profissionais em sala de aula.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste capítulo abordo o panorama histórico da deficiência a partir das etapas de modelos de sua compreensão sociocultural e realizo um paralelo apresentando publicações que considero relevante para este estudo com orientações históricas, sem perder de vista o contexto da educação inclusiva na escola.

Destaco assim, de maneira cronológica, os seguintes documentos oficiais: *Declaração de Salamanca* (1996), que através de seus princípios defende uma educação que permita a inclusão de todos os educandos, independente de suas especificidades, apoiando uma educação centrada no aluno. A *Lei de diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996) que apresenta o conceito de educação inclusiva como modalidade de educação transversal em todos os níveis escolares, da educação infantil até o nível superior e determina que a educação da pessoa com deficiência deva ser, prioritariamente, na rede regular de ensino, além de acrescentar que devem existir adaptações curriculares, metodológicas para melhor atender aos alunos com necessidade educacional específica.

Outros dois documentos oficiais importantes que se referem a inclusão da pessoa com deficiência foram: o Decreto nº 5.296, de 2 dezembro de 2004 e o Decreto nº 6.949, de 2009. O primeiro regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecidas como *Lei de Acessibilidade* e o segundo promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Na *Lei de Acessibilidade*, estão postulados os conceitos de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e suas indicações de como eliminá-las. Apresenta questões pontuais de como proceder na implantação de instrumentos que permitam autonomia e independência das pessoas com deficiência e as condições necessárias para construção de espaços públicos sem entraves. Na segunda lei tem uma abordagem mais ampla no que se refere à cidadania do indivíduo que tem limitação sensorial, física ou intelectual. A *Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência* conceitua e defende o direito dessas pessoas partindo do princípio de que elas possam ter autonomia na implementação de Políticas Públicas e participação ativa nas construções de espaços acessíveis para atender suas necessidades específicas.

Abordo o conceito de deficiência visual a partir de uma compreensão do modelo social da deficiência fundamentado em Diniz (2010), a qual defende uma sociedade preparada para receber as pessoas com limitações sensoriais, físicas e intelectuais. Considero os aspectos do cotidiano e os contextos sociais que envolvem as pessoas com deficiência visual, assim como as definições médicas referente ao diagnóstico clínico sobre a ausência da visão. Apresento o conceito de mediação embasado em Vigotsky (1997) com a finalidade de compreender os recursos utilizados no espaço escolar com propósito de alcançar a acessibilidade no conhecimento da música.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender o histórico da educação inclusiva penso ser necessário revisitar os paradigmas que acompanharam os contextos sócio-históricos nas diversas sociedades. Em grande parte da literatura especializada existem quatro estágios no desenvolvimento conceitual da deficiência e da pessoa com deficiência, os quais são divididos da seguinte maneira: Exclusão, Institucionalização, Integração e inclusão. (SASSAKI, 1997) Essas definições podem ser compreendidas a partir de várias perspectivas, sejam políticas, econômicas ou socioculturais. Concepções estas sobre sociedade e suas peculiaridades que influenciam e definem as posturas sociais em relação a esse universo. Entendo que não é possível compreender o olhar social em relação à pessoa com deficiência sem considerar os diversos aspectos culturais que definem os homens e sua atuação no contexto da sociedade.

No primeiro estágio do desenvolvimento conceitual da deficiência, Mazzotta (2001) descreve como sendo a etapa marcada pela negligência. Nesse período histórico, na era pré-cristã, havia uma ausência de atendimento, conseqüentemente havia o abandono das pessoas com deficiência, as quais podiam ser perseguidas e eliminadas devido às suas condições atípicas que a sociedade legitimava como sendo ações normais. (MAZZOTTA, 2001; SASSAKI, 1997)

Na Grécia, especificamente em Atenas, tinha-se uma postura menos excludente desde que a pessoa com deficiência se destacasse por possuir habilidades que lhe dessem uma posição evidenciada no contexto social (FIGUEIRA, 2003). Apesar disso o filósofo Aristóteles defendia a hierarquização dos órgãos sensoriais e assim excluía aqueles que possuíam algum tipo de limitação

sensorial, física ou mental. O órgão da visão era colocado como o mais importante, seguido pelo órgão auditivo. Assim sendo, a ausência do enxergar significava incapacidade na vida social do indivíduo, entretanto, dava destaque às personagens com limitação visual, como Homero e Tirésias, os quais se destacavam na fluência da oratória e na arte de adivinhação respectivamente. (MARTINS, 2006) Dessa forma essa hierarquização dos sentidos ganhava outro significado quando se referia às questões intelectuais.

Um professor deficiente visual do antigo Instituto São Rafael, ratifica esse pensamento, quando também faz referência ao filósofo grego Aristóteles. O professor apresenta: "Como muito acertadamente disse Aristóteles: A vista é a faculdade mais importante para as necessidades animais; mas, no que respeita à atividade intelectual, nenhuma se iguala ao ouvido." (MACHADO FILHO, 1931, p. 10)

Essas concepções davam contornos à compreensão sobre a deficiência visual e definiam os comportamentos sociais diante dessa realidade. Esses estágios de comportamentos das sociedades tinham e têm defesas ou argumentos na mentalidade e cultura difundida no interior de cada civilização, podendo, por vezes, existir total abandono e por outras vezes uma valorização considerada acima da comum. (MARTINS, 2006)

Tais variações sociais dependiam de múltiplos fatores socioculturais, e variavam de acordo com as diversas civilizações, assim como variavam também com as concepções dos diversos seguimentos sociais, podendo existir diferenças de comportamentos em relação aos grupos menos favorecidos, tais como: as mulheres, as crianças, os idosos, os grupos religiosos diferenciados, os diversos grupos étnicos e os grupos de pessoas com algum tipo de deficiência. (MARTINS, 2006)

Por exemplo, pode-se fazer uma analogia entre as pessoas com deficiência e tratamento dispensado aos idosos. Em determinadas civilizações se valorizam esse estágio etário como um importante período da vida para contribuir nas decisões sociais, ou seja, são consideradas como parte importante que tem muitas experiências para dividir com os mais jovens, ou ainda, sociedades que maltratam os idosos e dão tratamento de abandono, isolamento e inferiorização. Portanto, as questões das pessoas com deficiência poderiam também ser mais valorizadas ou prejudicadas dependendo do contexto social na qual estivessem inseridas. Da

mesma maneira podendo fazer esse paralelo com os seguimentos que envolvem questões de gênero, de faixa etária, religiosa, étnica, dentre outros. (DINIZ, 2010)

Os defensores da teoria da deficiência como opressão, por exemplo, utilizavam os idosos como analogia, apontando que na Inglaterra, na década de 60, os idosos tinham tratamento semelhantes aqueles dispensados às pessoas com deficiência quando afirmam que:

Para a teoria social da lesão, o exemplo da artrite era paradigmático. Os que sofriam dessa doença eram pessoas produtivas, sem qualquer forma de lesão, mas que, após anos de sujeição ao trabalho mecânico, adquiriam lesões e experimentavam a deficiência. Intencionalmente, Abberley incluiu na categoria de deficientes grupos tradicionalmente não considerados como tal, como é o caso dos idosos. A desconstrução da simbologia hegemônica do deficiente, que foi iniciada por Abberley, vem sendo uma tarefa contínua dos defensores do modelo social. A aproximação da deficiência ao envelhecimento foi um argumento estratégico adotado pelos primeiros teóricos do modelo social e aprofundado pelas gerações seguintes. (DINIZ, 2010, p. 23)

As pessoas com deficiência, desta forma, também acompanharam essa tendência sociocultural, tendo presente à diversidade dessas posturas sociais. (MARTINS, 2006) Reafirmo então esta constatação referindo-me as sociedades gregas, Atenas e Esparta (MAZZOTTA, 2001) em que se cultuavam a força física, o corpo atlético, definidos com padrões estéticos rígidos. As pessoas que nasciam ou adquiriam alguma diferença sensorial, física ou mental eram consideradas inaceitáveis. Entretanto, por vezes, pode-se observar na literatura personagens que se destacavam pelas suas habilidades intelectuais, artísticas, sensoriais, as quais serviam de instrumento para superar seus estigmas e permiti alguma inserção no contexto de suas sociedades. Casos exemplificados nos personagens gregos, já citados nos parágrafos anteriores.

Fundamentado nas leituras do processo investigativo desta pesquisa, acredito que apesar da divisão histórica, em estágios, sobre a deficiência, não há uma linearidade de comportamento social predominante, ou seja, dentro de um mesmo período histórico pode-se encontrar a pessoa com deficiência que é excluída ou incluída, resultante da conjuntura política, social e cultural dessa sociedade. O que serve para compreender o que mais era valorizado como prática social em relação ao convívio com as pessoas com deficiência, não sendo tão estanques e fechadas.

Aponto no capítulo 3 que na sociedade atual, o uso da tecnologia assistiva serviu como importante ferramenta na transformação de comportamento social e avanço cultural devido ao surgimento de instrumentos que servem de suporte para uma maior autonomia e independência das pessoas com deficiência. (GALVÃO FILHO, 2009) Entretanto as posturas individuais ou coletivas em relação a essas pessoas no aspecto profissional, cultural e social, não irão modificar por completo, pois dependem das diversas mentalidades. Cada pessoa ou sociedade tem sua maneira própria de compreensão da vida humana e de sua forma de valoração moral e ética, e do respeito ao semelhante. (CROCHIK, 1997)

No mito da caverna, texto de Platão, fica evidente a ligação entre o ver e o conhecimento, indicando que ausência do ver está atrelada a ausência do conhecimento. Naquela caverna habitavam homens presos a grilhões e só podiam visualizar o mundo externo por meio de sombras e ecos das vozes do lado de fora. Quando um deles se soltou e conseguiu sair dali, primeiro foi surpreendido pela forte luz do sol e levou um tempo para conseguir enxergar, depois de conhecer o mundo externo retornou ao interior da caverna para contar aos seus companheiros que o mundo não era nada daquilo que eles sabiam, então ele foi tido como louco e insano pelos companheiros. (PLATÃO, 2006)

Essa associação de que o não ver significa ausência da luz, tende a reforçar nas pessoas posturas equivocadas em relação à pessoa com deficiência visual. Constatos esses comportamentos na vivência do meu cotidiano, assim como observando as orientações descritas em cartilhas de instrução educacional produzidas em todo país por diversas instituições educacionais, como, por exemplo, a do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais. (NAPE) Comportamentos esses como, por exemplo, falar alto com a pessoa com deficiência visual, quando esta não possui nenhuma limitação auditiva, ou empurrar pelo braço com a intenção de guiá-la em algum espaço, quando o correto é ceder o cotovelo para que a pessoa com deficiência visual seja conduzida pelo vidente, além de pensamentos inadequadas, como a ideia da ausência da visão comparada a uma vivência em plena escuridão o que remete a conceitos e perguntas comuns do tipo: como é que as pessoas deficientes visuais vêm nos sonhos, os sonhos são coloridos? (AMIRILIAN; MORAES, 1997) Estas posturas revelam concepções equivocadas em relação às formas de percepção da pessoa com deficiência visual.

Esses comportamentos ainda são observados nos dias de hoje, seja em atitudes individuais, ou em publicações que fazem referência a esta associação do não enxergar comparando com a ausência de luz, acompanhada com trevas ou escuridão, como por exemplo, a descrição metafórica no livro *Ensaio a cegueira*, de José Saramago, quando referencia a ausência da visão como uma tragédia humana. (MARTINS, 2006) Essas ideias sobre os diversos conceitos da pessoa com deficiência, podem coexistir, tanto num comportamento de supervalorização quanto em posturas de subestimação. Assim sendo, numa mesma sociedade podem existir casos em que um grupo ou uma parte desta sociedade conceba a questão da deficiência como algo simples de adaptação social, ou, por outro lado, existir situações em que se promova maior barreira ou entrave social. Estas posições, que se referem ao tratamento dado às pessoas com deficiência, podem ser exemplificadas em sociedades da antiguidade, como já explicitado anteriormente, tais como: Roma e Esparta, civilizações que podiam apresentar sinais de total rejeição às pessoas com deficiência, enquanto, por outro lado, a cidade de Atenas, de Aristóteles, podiam dar um melhor tratamento a essas pessoas. (MAZZOTA, 2001; SASSAKI, 1997)

Ratifico assim a não linearidade histórica sobre as diversas posturas diante da temática da pessoa com deficiência, para descrever que não existia apenas um único comportamento, mas que existiam vários parâmetros, podendo, em algumas sociedades ou em alguns momentos históricos, encontrar modelos de inserção social predominante ou ainda, por vezes modelos de inserção social, coexistentes.

Reflico que esta ideia de que as pessoas com deficiências eram tratadas com mais crueldades na idade antiga, e que em uma escala evolutiva foi desenvolvendo-se até alcançar um estágio de posturas adequadas nos dias de hoje, não é tão linear assim. Tais sistematizações servem para ocultar a existência de comportamentos ou atitudes atuais, semelhantes aquelas práticas excludentes das sociedades antigas. Esta concepção de estágios evolutivos, da exclusão à inclusão, não seguiu um desenvolvimento crescente e linear de transformação social, pois nos dias de hoje, o que dizer de uma prática de um professor que deixa seu aluno com deficiência no canto da sala fazendo atividades alternativas com finalidades apenas ocupacionais? Ou ainda daqueles professores que tem discursos impregnados de preconceitos, como descreve relato do trabalho de pesquisa da professora Cátia Paim da Cruz (2002, p. 144):

Entretanto, durante uma das observações houve um episódio que chamou atenção da observadora pela cena de humilhação que a professora fez o aluno passar. Tudo começou quando no primeiro contato da observadora com essa professora ela disse que era muito difícil dar aula tendo alunos cegos na classe. Querendo provar o que havia dito na primeira aula dela que foi observada, durante todo o período da aula a professora argüiu um aluno com conteúdo que havia acabado de explicar. Como o aluno não tinha o domínio do assunto ela fazia questão de sinalizar para a observadora, em voz alta: “É bom que você observe o sacrifício que é prá (*sic*) gente dar aula. Imagine que este aluno tem 33 anos e está nesta turma, ele tinha que estudar à noite”. Em outro momento quando ela pediu que o aluno respondesse a uma questão e ele disse que não sabia, ela falou: “A aula está sendo expositiva, eu estou falando e vocês não acompanham” (referindo-se aos dois alunos cegos que tinha na classe). Nesse momento virou para a observadora e voltou a repetir: “São muito lentos”.

Ou ainda em relatos da professora Rosana Givigi (2010, p. 9):

Você acha mesmo que dá para ficar com esses alunos o tempo todo na sala de aula? Eu acho que eles deveriam ter uma atenção maior, podiam ficar uma parte do tempo no laboratório com um trabalho especializado.” Ou “Olha, ele ‘tá’ me dando muito trabalho, não faz nada e não entende. Eu não tenho tempo para ficar do lado dele.”, ou ainda “Acho melhor ele ficar mais tempo no laboratório, ele vai aprender bem mais.

Retomando o contexto histórico, que são divididos em quatro estágios, indo da idade antiga até os dias atuais, inclusive com pesquisas em Universidade de formação de professores descritos em publicações especializadas (BRASIL, 2007; BUENO, 2002; MAZZOTTA, 2001), aponto que no primeiro estágio, na era cristã, ainda considerando a postura de total abandono, ou na idade média, por vezes, com uma perspectiva assistencialista, devido aos princípios cristãos divulgado na Europa, o tratamento variava de acordo com as concepções de caridade ou castigo, predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, podendo por vezes ter uma concepção de bruxo e em outras uma concepção de iluminado. (MAZZOTA, 2001) Estas posturas dependiam do perfil religioso ou político adotado por cada civilização.

Numa outra etapa, considerada estágio da segregação ou institucionalização (ARANHA, 1989; MENDES, 1999), nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de criação dos centros especializados, em que os indivíduos que

apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais.

Surgiram nomes importantes na educação especializadas das pessoas com deficiência, nomes como o de Maria Montessori (1870-1956), que foi uma importante educadora que contribuiu para a evolução da educação especial. (MENDES, 1999) O médico Edward Seguin (1812-1880), que, influenciado pelo também médico Jean Marc Itard (1774-1838), criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Itard desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade. (MAZZOTTA, 2001) O Professor Raul Valentim que criou um método de leitura e escrita tátil que inspirou mais tarde a criação do sistema Braille. São esses alguns dos nomes que marcaram esse estágio de educação das pessoas com deficiência. (O INSTITUTO..., 2009; VENTURINI, 1992)

Na França, a fundação do Instituto dos Meninos Cegos de Paris, significou um marco nessa etapa da educação de pessoas com deficiência nesse contexto de institucionalização. No Brasil, destaca-se a fundação do Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Surdos, nos anos de 1854 e 1857 respectivamente.

Ainda nesse estágio de institucionalização, em meados do século XX, surgem novas escolas especiais, porém com maior ênfase educacional e profissional. (MENDES, 1999) Marcado pelo desenvolvimento industrial brasileiro, dá-se a fundação de outras instituições especiais, assim como classes especiais em escolas públicas, que visavam oferecer à pessoa com deficiência visual uma educação à parte. Surgem instituições como: Instituto Padre Chico em São Paulo, Instituto de Cegos da Bahia, Fundação Dorina Nowill, dentre outras. (MELO, 2007)

Esta etapa pertenceu a um momento histórico marcado pelo avanço da ciência, surgimento dos parques industriais, divisão do trabalho e sociedades nacionalistas. Uma mentalidade social que passou de teocêntrica, para colocar o homem no centro de toda ação humana. O que favoreceu estudos e pesquisas em relação às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, impulsionando a criação de instituições que se especializaram em metodologias para educar e profissionalizar essas pessoas.

Dentro desse processo histórico, em paralelo a educação especial, destaco ainda, no que se refere à educação regular brasileira, a existência de duas escolas formadas sobre uma contradição entre a escola que forma para preparar dirigentes e

aquelas que buscam atender às necessidades urgentes das indústrias e serviços nas classes operárias.

Nessa perspectiva de duas formações diferenciadas, a educação musical fez parte do currículo tanto da escola que buscou formar dirigentes quanto da escola utilitarista, assim como atendeu o ensino especial, haja vista sua característica multifuncional da música. A educação musical atendia aos vários propósitos na formação educacional e profissional das pessoas. Podia ser compreendida tanto como conhecimento restrito às classes privilegiadas como elemento de deleite e prazer do indivíduo, tanto nas escolas para dirigentes, quanto na escola utilitarista, a qual servia como instrumento pertencente à educação profissional, ensinada em curso técnico ou superior.

O professor Anísio Teixeira, refere-se a essas duas formações escolares como prejudicial à formação da maioria das pessoas que se sujeitavam a uma escola de baixa qualidade enquanto uma pequena minoria se beneficiava com uma escola de qualidade.

É indispensável, preliminarmente, recordar que somente no século dezenove o Estado entrou a interferir, maciçamente, na educação escolar. E, a princípio, apenas para criar uma escola diversa das existentes, destinada a ministrar um *mínimo* de educação, considerado necessário para a vida em comum, democrática e dinâmica, da emergente civilização industrial. (TEIXEIRA, 1962, p. 20)

Nesse sentido, a educação das pessoas com deficiência iniciou numa perspectiva segregadora e utilitarista, visto que as instituições especializadas que surgiram tinham também o propósito de oferecer treinamento dessas pessoas para o exercício de trabalhos manufaturados, como por exemplo, as diversas fábricas de vassouras surgidas no início do século XX. O Instituto de Cegos da Bahia, fundado em 1933, iniciou suas atividades numa perspectiva laboral, onde os residentes tinham aula de música e fabricavam vassouras, posteriormente é que se implantou o apoio educacional dentro da instituição.

Em 1968, foi fundada a Sociedade Aliança de Cegos a partir de ex-alunos do próprio Instituto de Cegos da Bahia com a única finalidade de fabricar vassouras. Posso citar ainda a Associação de Cegos São Judas Tadeu, fundada em 1946, em São Paulo, citada por mim na pesquisa de dissertação. (MELO, 2007)

A educação das pessoas com deficiência visual surge anteriormente a esse período no Instituto Benjamim Constant no Rio de Janeiro dentro de uma perspectiva de educação segregadora e paralela a escola regular. Inclusive com o ensino da música para os alunos que residiam na própria instituição.

Foi o decreto do Imperador D. Pedro II que permitiu a iniciação desta modalidade de educação no país. Como já citado, foi fundado ainda nesse período o Instituto para educação de surdos e também o de atendimento às crianças com distúrbios mentais. (MAZZOTTA, 2001)

O Processo educacional das pessoas com deficiência visual deu-se a partir do jovem José Álvaro de Azevedo que havia retornado da França onde obteve o aprendizado no sistema Braille e utilizaria esse método de leitura e escrita tátil no ensino do Benjamim Constant. (O INSTITUTO..., 2009)

No terceiro estágio, segunda metade do século XX, por volta da década de 60, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível do conceito de normalidade, modelo esse também denominado como modelo médico da deficiência. (SASSAKI, 1997)

Nesse período o modelo médico da deficiência influencia a legislação brasileira dando seu contorno na forma e na terminologia utilizada para se referir às pessoas com deficiência, denominando-as de “excepcional”. No ano de 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual cito mais adiante, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dessas pessoas à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (BRASIL, 1961)

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDB de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, intelectuais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os com altas habilidades, não consegue promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), (BRASIL, 2007) responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com altas

habilidades, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. (BRASIL, 2007)

No Brasil, na lei de diretrizes de 1971 (BRASIL, 1971) estas modificações no atendimento educacional em escolas especializadas, classes especiais ou em escola regular com atendimento complementar, serviram para reforçar o assistencialismo e seguiram o modelo médico da deficiência. Apenas alguns poucos alunos eram encaminhados à escola regular, pois sua inserção dependia de uma avaliação que lhe desse o padrão de normalidade, caso contrário continuaria no atendimento especializado. A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de coordenar as políticas públicas de educação especial, na realidade, também serviu para continuar reforçando a ideia assistencialista em relação às pessoas com deficiência.

Na década seguinte, em 1982, ainda no modelo médico da deficiência, ocorreu a reunião da Assembléia da Organização das Nações Unidas (ONU) onde foi definido o dia 3 de dezembro como o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. Nesse período, surgiram diversas organizações não governamentais, dirigidas pelas próprias pessoas com deficiência representando seus desejos, lutas e reivindicações junto aos poderes públicos. Nesse contexto, foram fundadas, na Bahia: a Associação Baiana de Deficientes Físicos (ABADEF) e a Associação Baiana de Cegos (ABC), a qual fui diretor durante quinze anos e participei de várias reivindicações junto aos poderes públicos, inclusive a implantações das primeiras sinaleiras sonoras e primeiras pistas táteis em algumas calçadas da cidade de Salvador em 1999.

Esse modelo de integração possibilitou o avanço defendido, mesmo que de forma tímida, das pessoas com deficiência participarem em algum momento na vida social, na escola e no mercado de trabalho, resultando em melhor aceitação no convívio social. Entretanto, esta responsabilidade de se integrar a esse convívio ficava nas mãos de profissionais que avaliavam a potencialidade ou invalidez da pessoa com deficiência. Nesse sentido a pessoa com deficiência deveria se esforçar o máximo para se fazer incluso, ainda que esta sociedade carregada de preconceitos e barreiras atitudinais lhe desse poucas oportunidades. Desta maneira, a pessoa com deficiência ficava numa situação condicionada a alguns poucos

espaços culturais e educacionais ou poucas opções profissionais que fossem destinadas para sua integração social.

No quarto estágio, modelo denominado de social, preconiza-se uma educação capaz de atender todas as necessidades dos alunos inseridos na escola. Nesses parâmetros educacionais, denominado inclusivo, serão postas novas concepções no conceito de deficiência e de pessoa com deficiência, numa perspectiva dialógica entre sociedade e deficiência, na preparação tanto do indivíduo quanto do ambiente em seu entorno.

Assim sendo, é proposto minimizar a distância entre educação geral e a educação especial e aproximá-las para alcançar a formação dos educadores generalistas aos especialistas. (MIRANDA, 2001) Essa aproximação não se resume em matricular, mas também garantir a permanência do aluno com deficiência, de forma efetiva, principalmente no que se refere aos recursos, metodologias, currículo, avaliação, profissionais qualificados, além de ações afirmativas no combate as barreiras atitudinais. (BUENO, 2002; MAZZOTTA, 2001; SASSAKI, 1997) Concordando com essa ideia Glat e Blanco (2007, p. 6) destacam que:

Desta forma, a proposta da Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos.

A partir dos pressupostos teóricos do conceito de educação inclusiva, destaco dois pontos que julgo importante nesse cruzamento de modalidades educacional: educação inclusiva e a educação musical, referindo-me inicialmente ao seu aspecto transversal, devendo estar presente em todas as modalidades de ensino, incluindo aí a musical. Assim como a utilização dos avanços tecnológicos, para garantia da independência e autonomia dos educandos com deficiência visual.

Nesse quarto estágio de modelo de educação destinada aos educandos com deficiência, reflito especificamente sobre as formas de ensino da música dentro do contexto da sala de aula para educandos com deficiência visual do ensino regular. Levando em consideração os diversos aspectos que envolvem essa modalidade de ensino, inclusive em torno dos recursos materiais e humanos. Nesse sentido, o

ensino da música, para pessoas com deficiência visual, requer recursos específicos ou especializados e, como afirma Bonilha (2010) um desses recursos é a utilização da musicografia Braille, sistema esse criado pelo francês Louis Braille, em 1829.

Atualmente o ensino da música tem como aliado o aparecimento de diversos softwares de leitura e escrita, como aponta a Universidade do Rio de Janeiro através de seu núcleo de computação. Exemplificando este recurso tecnológico no apoio da educação musical, existe disponibilizado gratuitamente na rede de computador a utilização do Musibraille que é um software criado pela própria Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em parceria com a Petrobras. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2010)

A educação musical, como disciplina obrigatória nos currículos da educação básica, suscita questões reflexivas sobre a enorme demanda de profissionais qualificados para atender esta realidade, assim como as necessidades de adaptação das metodologias, dos recursos, do currículo e da avaliação, para atender satisfatoriamente o retorno do ensino da música na rede oficial de ensino.

Entretanto, no Brasil a história da educação tem sido marcada por contradições e contrastes (TEIXEIRA, 1962), visto que existe uma distância entre o que defende a legislação e a prática encontrada nos espaços escolares, porém acredito que a educação musical agora, defendida oficialmente, seja inserida nos currículos escolares, assim como a educação inclusiva também defendida em lei, seja associada ao ensino da música para proporcionar acessibilidade ao educando com deficiência. Entretanto faz-se necessário existir uma consciência dos atores envolvidos nesse processo de inclusão educacional.

Descrevo então, através de resumos das publicações que são relevantes para este estudo, contextualizando-os nos estágios históricos que vai da institucionalização, etapa que iniciou uma preocupação científica na área da educação especial, até o momento atual.

Essas obras fizeram parte da minha investigação realizada através da pesquisa de dissertação (MELO, 2007), assim como dessa etapa de pesquisa da tese de doutoramento. São publicações e documentos oficiais que serviram de aporte teórico neste estudo.

Nesta perspectiva histórica, destaco obras como já referi, que serviram de aporte teórico para este estudo. Essas publicações seguem a realidade social, político e cultural fazendo parte dos contextos históricos da educação para pessoas

com deficiência que resultaram no processo atual de discussão sobre inclusão, devido a relevância em suas épocas.

A primeira obra que destaco aqui pode ser considerada um marco no início das publicações no período da institucionalização, a do francês Louis Braille, em 1829, que com certeza foi de fundamental importância para o início das publicações que tratam dessa temática, a educação musical para educandos com deficiência visual.

Braille estruturou um sistema revolucionário de leitura tátil, constituído de seis pontos em alto-relevo, lembrando a face cheia de um dado, que permite aos deficientes visuais ler e escrever, a partir de 63 diferentes combinações. Esse sistema contém, além do alfabeto e das acentuações, símbolos matemáticos, químicos e musicais. De acordo com Tomé (2002, p. 2):

Louis Braille, que também era organista e professor de música, realizou a primeira musicografia baseada em seu sistema em 1829, na obra *Procédé pour Écrire les paroles, La musique et la plainchant au moyen de points*, Método para escrever as palavras, a música e o cantochão, por meio dos pontos.

Esta obra foi tão importante que 100 anos mais tarde, em 22 de abril de 1929, a União Braille Norte Americana realizou, em Paris, um encontro com representantes do sistema Braille da Inglaterra, Alemanha, Itália, França e Estados Unidos. O objetivo principal era unificar o novo código Braille, o que foi de grande importância na evolução das publicações sobre o ensino da música. Atualmente existe um novo código discutido e aprovado em 2004 na França.

Outra publicação que destaco do mesmo período da institucionalização é a *Declaração universal dos direitos humanos* (NAÇÕES UNIDAS, 1948), publicada após a Segunda Guerra Mundial, em 1948. Nesta, estão postulados os princípios em defesa dos direitos humanos e da igualdade entre os homens, independente de raça, crença, condição social ou física. Princípios que foram adotados, vinte anos depois por Paul Hunt, sociólogo inglês e deficiente físico, para a formação da primeira entidade de luta em torno das questões relativas ao deficiente físico, a partir do ano de 1970. (DINIZ, 2010)

Hunt, ao publicar uma carta no jornal *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972, despertou nas pessoas com deficiência, bem como na sociedade de modo geral, o sentimento de reivindicação e transformação das condições de vida dessas

peessoas. Escreve ele:

Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas idéias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt. (HUNT apud DINIZ, 2010, p. 14)

Na década de 80, outro documento importante, nesse processo histórico, foi o texto gerado em 1982, durante uma sessão plenária especial sobre a questão da deficiência, na Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. Foi adotado o dia 3 de dezembro como Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.⁵ Com esse ato, a Assembléia considerou que ainda falta muito para se resolver os problemas dos deficientes, porém isso não pode ser deixado de lado pela Organização das Nações Unidas (ONU). A data escolhida coincide com o dia da adoção do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral da ONU. (DIA internacional..., 1992)

Tais ocorrências simbólicas, em torno das questões referentes às pessoas com deficiência, alavancadas por Hunt com o que ele chamou de “modelo social da deficiência”, tiveram como um de seus resultados, a partir da década de 1980, o surgimento de diferentes movimentos sociais, visando à integração das pessoas com deficiência na sociedade de modo geral. Ressalto que, no contexto dos anos 80, as organizações e entidades civis passaram a ser representadas pelas próprias pessoas com deficiências, como também propôs Hunt, uma década antes.

Pontuo então que as publicações em torno das pessoas com deficiência, até o ano de 1994, quando foi publicada a *Declaração de Salamanca* (1996), também denominada de *Carta de Salamanca*, revelavam uma linguagem muito assistencialista e técnica, preocupada com os aspectos médicos da deficiência e, por vezes, ressaltavam os aspectos sócio-econômicos, no esforço de se promover uma real inserção dos deficientes na sociedade.

A *Declaração de Salamanca* (1996), que foi resultado de um elenco de propostas do Ministério da Educação e Ciência da Espanha, foi um marco no modelo inclusivo da educação, objetivou políticas públicas em defesa das “pessoas

⁵ Maiores informações consultar o documento original disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/res/47/a47r003.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

com necessidades educativas especiais”, além de organizar as informações existentes e propor novos modelos de inserção, defendendo de forma plena o acesso das pessoas com necessidades especiais à educação, à cultura, ao lazer e a todos os instrumentos disponíveis na vida social. Esse documento, que pode ser considerado como um marco na história da educação especial foi traduzido para o Brasil pela Coordenação Nacional para Integração das Pessoas com Deficiência. (DIA internacional..., 1992)

Assim entendo a *Carta de Salamanca* como uma das importantes alavancas nos processos das políticas públicas, especialmente no tocante ao elenco de leis que visam o acesso das pessoas com deficiência à Educação no Brasil. Após a *Declaração de Salamanca*, houve um crescimento significativo nos trabalhos que tratam dessa temática, seja por meio de livros, dissertações ou artigos especializados, ou seja, por inúmeras obras que defendem a inclusão, da maneira que está explicitada na *Declaração de Salamanca*.

Destaco como exemplo dessa nova concepção sobre a deficiência, assim como o aumento na quantidade de publicações sobre o tema um documento do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, que entendo fundamental nesse processo – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no que se refere a legislação em Educação Especial Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) Esta é resultado de estudos e discussões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, juntamente com outros órgãos afins. Nesta resolução encontram-se vários pareceres sobre educação especial, incluindo uma proposta de inserção de itens ou disciplinas relativas aos educandos com deficiência nos currículos do ensino fundamental e médio. Outros estudos apresentados nessa publicação incluem:

- a) desafios para a educação especial em relação à lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional;
- b) formação de professores para a educação inclusiva;
- c) recomendações ao sistema de educação básica;
- d) referenciais para a educação especial.

Segundo afirmações contidas no próprio documento, esse é um resultado do

conjunto de estudos provenientes das bases, isto é, a coletividade envolvida na causa, junto aos portadores de deficiência, composta pelos educadores do ensino fundamental e do ensino médio, pelos familiares e pelos dirigentes de entidades, no qual, o fenômeno é vivido e trabalhado. Abordo outras publicações, as quais acredito serem de grande relevância para este estudo teórico, a fim de somar as discussões legais e políticas em torno dos conceitos da inclusão.

De acordo com Gil e Andrade (1989), a falta de informações sobre a deficiência visual tem dificultado intervenções de caráter global na situação social e profissional desses deficientes. Na obra *Cegueira e deficiência visual: uma abordagem sociológica* (GIL; ANDRADE, 1989), os autores apresentam o resultado de uma pesquisa realizada em nove estados brasileiros, entre os anos de 1975 e 1982. A pesquisa foi realizada a partir de questionários, num total de 6.249 formulários aplicados em 296 municípios brasileiros. Os pesquisadores eram alunos universitários recrutados pela Fundação Projeto Rondon. A grande contribuição dessa obra está no mapeamento e análise desses dados, e se presta como referência no estudo da realidade social desse grupo, e também no que se refere aos estudos sobre as transformações que têm ocorrido desde então. (GIL; ANDRADE, 1989)

Na publicação de Steve Parker (1994), pontuo características assistencialistas, vigente nesse período e que era fundamentada no modelo médico da deficiência visual, ainda que abordasse aspectos sociais, a ênfase era na incapacidade defendida nesse período, decorrente da ausência sensorial. O livro *Conviver com a cegueira* (PARKER, 1994), apresenta estudos sobre a anatomia e fisiologia do órgão da visão, descrevendo com minúcia o processo de construção das imagens no cérebro, a partir do estímulo da luz na retina. Por outro lado, o autor focaliza as dificuldades da sociedade em relação aos deficientes visuais. Para ele, a sociedade, por vezes, confunde a limitação visual como incapacitação também dos outros sentidos.

Cabe ressaltar que estas duas obras, antecederam a Conferência de Salamanca, que revelou não apenas uma preocupação com a descrição da deficiência visual, mas, também, uma preocupação na consolidação das diretrizes para o estabelecimento de normas e leis especiais.

2.1.1 Publicações fundamentadas no parâmetro da inclusão

Nas obras que apresento a seguir, observa-se uma preocupação maior com posturas equivocadas da sociedade, em relação às pessoas com deficiência.

Kassar (1995), organizadora do livro *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*, revela uma preocupação com a prática do professor na sala de aula diante do aluno com necessidades especiais. A autora busca auxiliar o educador na ampliação de bibliografias sobre o tema. Ela indaga e questiona assuntos referentes ao conceito do termo "especial", além de questionar a produção do conhecimento dessa temática nos meios acadêmicos, e mesmo as concepções que têm ancorado as práticas cotidianas no contexto da educação formal.

Sassaki (1997), assistente social e consultor em reabilitação, publicou em 1997 o livro *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, no qual revela sua experiência profissional adquirida em cursos e congressos no Brasil e em vários outros países, discutindo, fundamentalmente, as possibilidades de construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária. Propõe também, um novo paradigma no que se refere ao tratamento da sociedade em relação às pessoas com necessidades educativas especiais. Sassaki (1997) discorre sobre a luta contra a exclusão em que estavam inseridas as pessoas com deficiência e o surgimento de ideias de inclusão que defendem a preparação da sociedade para melhor aceitação da diversidade humana.

Nessa mesma perspectiva, o livro *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (SKLIAR, 1997), fortaleceu o processo sobre o ideal da inclusão das pessoas com deficiência. Neste livro, Skliar discorre incisivamente sobre o conceito de educação especial, dentro de orientação socioantropológica. Para ele é preciso aceitar a singularidade educacional desses alunos com necessidades especiais, e o processo educacional não deve estar centrado na intervenção terapêutica.

Skliar (1997) ressalta a ideia de que os grupos denominados "especiais" experimentam situações semelhantes àsquelas vivenciadas pelas pessoas ditas normais. As chamadas pessoas com necessidades especiais são vistas como minoria, porém, integram a sociedade que é complexa, sofrendo assim com o processo de exclusão. Para ele a fronteira entre educação e educação especial pode significar, para os alunos com deficiência, em discriminação, já que as

discussões sobre educação nem sempre estão centradas nas necessidades que os alunos experimentam, isto é, a educação colocada plenamente ao acesso de todas as pessoas, independente de suas especificidades, sejam elas de caráter social, étnico ou físico.

Outra obra de grande relevância nesta investigação refere-se à publicação intitulada: *A educação especial nas universidades brasileiras*, de Bueno (2002), foi resultado do II Fórum de Educação Especial para o Ensino Superior, que ocorreu em 1998, na cidade de Campo Grande, MS. Coordenado pelo professor Antônio Lino Rodrigues de Sá e promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação, esse encontro serviu de base para as pessoas que se dedicam à formação de professores no campo da educação especial, envolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão. Apresenta ainda, uma série de tabelas contendo dados colhidos por algumas instituições do ensino superior, na área de educação, de várias as regiões do país, as quais foram selecionadas a partir de formulários distribuídos nessas várias universidades. Nesta obra ficou evidente o número ainda insuficiente de cursos de formação de professores com preparação adequada para promover a inclusão nos espaços escolares. (BUENO, 2002).

A coletânea organizada por Ribeiro, Baumel e Castro (2003), *Educação especial: do querer ao fazer*, com textos de vários autores que discorrem sobre a temática da acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior, até as tecnologias e recursos disponíveis, procura também analisar o auxílio aos deficientes, à escola inclusiva, e às políticas públicas que promovem a inclusão. Os autores pontuam também a necessidade de uma formação contínua do professor para a prática de uma pedagogia inclusiva. Os temas expostos são um convite à reflexão e à análise do paradigma vigente da inclusão na educação de alunos com necessidades educativas especiais na Rede regular de Ensino.

Corroborou também com esta reflexão, Oliveira (2004) em seu livro *Saberes imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social*. A autora propõe uma desconstrução de discursos e representações sobre a pessoa com deficiência, criticando as práticas sociais excludentes. Ela apresenta revelações importantes para a compreensão dos bastidores da educação especial, como por exemplo, a necessidade de desconstruir, de maneira crítica, o imaginário de discriminação social sobre a dualidade entre o normal e anormal, além de despertar um sentimento de encorajamento aos que

aparentemente entram em desvantagem no processo de aprendizagem, convidando-os a uma incessante luta pela igualdade de oportunidades.

Para a autora, o ser humano é capaz de superar suas limitações de forma surpreendente, bastando para isto o desejo de superação frente às adversidades impostas pela vida. Ela acredita que o homem é dotado, por vezes, de uma rebeldia inata, que exige o rompimento das barreiras de toda ordem. Oliveira (2004) procura ainda refletir sobre a ética na educação especial, a partir de uma “pedagogia da libertação”, em busca de um movimento ético, crítico e libertário.

Rodrigues (2006) na obra *Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva* apresenta questões pontuais sobre o conceito de educação inclusiva assim como aponta o perigo em tornar o conceito de Inclusão das pessoas com deficiência em um significado ambíguo e banalizado no que se refere a apropriação dos recursos materiais e humanos no espaço escolar. Ele enfatiza cinco questões que, segundo suas concepções, são fundamentais na desconstrução da escola idealizada numa tradição depositária, na qual o educando apenas é colocado no espaço escolar, porém não se apropria do mesmo, visto que a postura do educador é direcionada para um modelo rígido, autoritário e controlador das diretrizes do processo de ensino e aprendizagem. São cinco temas que ele denomina de afirmações formadas pelas pessoas envolvidas no processo da escola. São eles: valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão da sala de aula.

Ressalto ainda, nesta perspectiva histórica de publicações referentes à inclusão, observando o seu amadurecimento na discussão e na prática educacional para as pessoas com deficiência, a importância da evolução conceitual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Sendo assim, esta primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948. Foram necessários 13 anos de debate até o texto final. (BRASIL, 2010)

A segunda LDB foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime

militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, dividida em 88 artigos, incluindo novas disciplinas como Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde, como matérias obrigatórias do currículo, o ensino religioso como disciplina facultativa, além da disciplina Educação Artística, a qual defendia a polivalência do professor de arte nas várias linguagens artísticas, como: teatro, artes visuais, dança e, inclusive, o ensino da música. (BRASIL, 2010)

Com a promulgação da Constituição de 1988, as LDB anteriores foram consideradas obsoletas, mas apenas em 1996 a discussão sobre a Lei 9.394/96 foi concluída. A atual LDB (Lei 9.394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do *direito universal à educação para todos*. Esta Lei expressa no artigo 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

No parágrafo 2º regulariza que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Essas diretrizes trouxeram diversas mudanças em relação às leis anteriores, a exemplo da inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. (BRASIL, 1996)

O texto aprovado em 1996 foi resultado de um longo debate, que durou cerca de oito anos, entre duas propostas distintas. A primeira, conhecida como *Projeto Jorge Hage*, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC. (BRASIL, 1996)

A principal divergência entre estas duas propostas foi relacionada quanto a participação do estado nesse processo. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter elementos defendidos pelo grupo formado pela população, o texto final foi

constituído, em sua maior parte, pelas ideias do grupo governamental, que contou com forte apoio do governo FHC nos últimos anos de sua tramitação.

O Capítulo V da LDB 9 394/96, em seus artigos 58, 59 e 60 trata da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, apresenta conceitos, direitos e normas de conduta dos estabelecimentos de ensino público ou privado para a garantia do pleno acesso à inclusão desses educandos na educação escolar. O artigo 58 define e conceitua a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. No parágrafo I, do artigo 58, é garantido o serviço de apoio especializado na escola comum para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Como garantia, também está explicitado no parágrafo II, que, em função da condição específica do educando, quando não é possível sua integração à classe comum do ensino regular, o Estado fornecerá o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados. Segundo o artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

No artigo 59 é assegurada a adaptação dos sistemas de ensino nos aspectos, curriculares, metodológicos, técnicos, de recursos educativos e de organização específica, conforme descrito:

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

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

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

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

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

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

O artigo 60 no seu parágrafo único encerra a série de três artigos da LDB que tratam da educação especial explicitando a postura prioritária do poder público pela preferência na ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições especializadas no atendimento das pessoas com deficiências. Este artigo regulariza que:

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

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

De forma sucinta, ressaltarei três outros documentos legais que julgo de fundamental importância nesse processo de discussão: o primeiro é o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) que regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro

de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecidas como Lei de Acessibilidade, que têm servido de orientação na construção arquitetônica de praças, prédios e vias públicas, visto que nela estão postulados regras de remoção de barreiras comunicacionais, arquitetônicas, e até mesmo barreiras atitudinais, aspectos utilizados nesse estudo na indicação de subcategorias, que apresentarei na seção 4.

No capítulo IX, da Lei de Acessibilidade, que trata das disposições finais, no art. 69, fica evidente estas preocupações gerais:

Os programas nacionais de desenvolvimento urbano, os projetos de revitalização, recuperação ou reabilitação urbana incluirão ações destinadas à eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, nos transportes e na comunicação e informação devidamente adequadas às exigências [...]. (BRASIL, 2004)

Retomo este tema da acessibilidade no capítulo III quando dou ênfase a eliminação de barreiras no espaço escolar.

O segundo documento legal que destaco aqui *Declaração Universal das pessoas com deficiências* de 2009, discutido por 192 países, membros da ONU. Nele, ficou esclarecido o envolvimento ativo da sociedade civil organizada, deixando evidente a decisiva participação das pessoas com deficiência na elaboração deste importante documento e que foi ratificado pelo Brasil. Neste documento, estão descritos princípios, normas e orientações para construção de uma sociedade menos desigual e mais justa. Destaco a frase que diz nada sobre nós sem nós. (BRASIL, 2009)

A leitura deste documento possibilita a qualquer cidadão brasileiro conhecer disposições legais que servem de ferramenta na defesa e proteção dos direitos das pessoas com deficiência. As informações contidas servem ainda de orientação aos governantes nas três esferas, Municipal, Estadual e Federal.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada pela Assembléia das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006, em homenagem ao 58º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), entrou em vigência em 3 de maio de 2008, após ultrapassar o mínimo de vinte ratificações.

No Brasil, a política de inclusão social das pessoas com deficiência existe desde a Constituição de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999. (RESENDE; VITAL, 2008) Esses

documentos nacionais, junto a outros, com destaque para as leis nº 10.048 e 10.098, de 2000 e o Decreto nº 5.296/2004 (RESENDE; VITAL, 2008), conhecido como o decreto da acessibilidade, já referido anteriormente, nos colocam em igualdade com o ideário da Convenção da ONU.

Este documento então foi uma parceria entre a ONU e a Sociedade Civil organizada que postularam novos conceitos sobre a deficiência e a garantia da participação das pessoas com deficiência na vida social com autonomia e independência.

Destaco o Artigo 1º, que expressa:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (RESENDE; VITAL, 2008, p. 21)

Bastaria esta mudança de conceituação, que retira da pessoa a deficiência e a remete para o meio, dando-lhe condições e ferramentas para cobrar desta sociedade melhores adaptações em sua estrutura bem como as obrigações dos Estados que participaram da elaboração desse documento, para que todo o trabalho tivesse sido recompensado. Porém, a Convenção superou as expectativas, ao cuidar dos direitos civis e políticos.

O terceiro documento que apresento, foi publicado em 1997, anterior a Lei de Acessibilidade e a Convenção de 2008, entretanto, pela sua relevância neste estudo, visto o cruzamento das duas temáticas da educação nesta pesquisa, a educação inclusiva e a educação musical, deixei para apresentá-la posterior às duas Leis referidas, a fim de relacioná-la com o assunto abordado.

Para educação musical estão dispostas orientações pedagógicas aos educadores de arte para o ensino fundamental nas quatro linguagens: teatro, dança, artes visuais e música. Nesse sentido a arte é vista não apenas como uma livre exposição do aluno, mas também como conhecimento importante para formação cultural, social e artística. No documento define-se assim arte dentro de uma perspectiva educacional:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a

sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p. 15)

Ao que se refere o ensino da música o documento inicia falando de forma geral da função da música nos diversos contextos social, cultural. A música sempre esteve interligada às tradições e às culturas de cada época. No contexto atual, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de CDs, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, dentre outras.

Qualquer proposta de ensino que considere essa pluralidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música.

Ao que se refere a educação musical dentro de uma perspectiva inclusiva, aponto ainda a importância da obra *Introdução à Musicografia Braille*, da professora Tomé (2002), a qual me referi na introdução deste estudo, e que é relevante para este trabalho, visto que se trata de rara bibliografia acerca do tema aqui abordado, o qual, me propus a investigar as metodologias no ensino-aprendizagem da música para o educando com deficiência visual.

Dolores Tomé (2002) apresenta a *Musicografia Braille* e traz a realidade do aprendizado da música pelos estudantes deficientes visuais. Nesta leitura pude constatar vários pontos em comum da obra de Tomé com os temas acima mencionados, tais como o resgate da cidadania dessas pessoas com deficiência, sua inclusão social e a valorização de seus talentos.

A professora também aponta métodos de ensino-aprendizagem aos educadores, a fim de compor uma qualificada base pedagógica para o ensino musical de deficientes visuais num processo que se integra o sensitivo e o cognitivo.

Acrescento a esta temática da educação musical inclusiva, ainda mais duas publicações no formato de tese que são os trabalhos de Brasilena Trindade (2008), da Faculdade de Educação da UFBA e de Fabiana Bonilha (2010), da Universidade de Campinas, as quais se aproximam da temática aqui abordada, visto que tratam da educação musical na realidade brasileira. Bonilha (2006) apresenta a musicografia Braille como instrumento fundamental na educação musical de alunos com deficiência visual, como já citada na introdução, ela aponta entraves ao que se refere a profissionalização destes músicos, visto os mitos em torno da pessoa com deficiência visual em relação ao ouvido. Na sua obra ela traz uma afirmação da qual vejo com certa preocupação, pois não acredito ser o ouvido absoluto uma predisposição a pessoa cega, seja adquirida ou congênita como é enfatizada por ela. Entretanto, isto não retira a importância desta obra, a qual julgo de fundamental relevância para minha pesquisa.

A tese de Trindade (2008) ela apresenta como resultado de sua pesquisa de doutoramento, uma abordagem de educação musical denominada CLATEC, que em resumo significa atividades musicais de Construção de instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação. Nesse contexto, é defendida a hipótese de que mediante a aplicação da Abordagem de Educação Musical CLATEC no ensino de música de educandos comuns, cegos ou com deficiência visual, em nível de educação básica, acontece assim a promoção do desenvolvimento das Inteligências Múltiplas. Saliento a dificuldade encontrada na coleta de dados e informações atualizadas, em razão da escassez de publicações na área do ensino da música para alunos com deficiência visual.

Concluo então esta contextualização histórica dos documentos, que selecionei para esta investigação, apresentando, então, uma obra que apesar ser do início do século XX, já citada por mim na introdução, tem fundamental relevância pelos seus conceitos e postulados explicitados e que são considerados importantes até os dias atuais. Refiro-me a obra *A formação social da mente*, do filósofo, psicólogo e defectologista Vigotsky (1991), que foi de fundamental importância para esta pesquisa visto os conceitos defendidos neste estudo, encontraram aporte teórico nos postulados deste autor.

Vigotsky (1991), fundador do Instituto de Estudo das Deficiências, em Moscou, nas primeiras décadas do século XX já compreendia as dificuldades cognitivas numa perspectiva sociológica, listando alguns tipos de deficiência:

cegueira congênita, afasia, surdez, retardamento mental severo, entre outras, implicando aí métodos de ensino-aprendizagem mais complexos, visto que os indivíduos afetados por essas deficiências necessitam do que ele chamou de “auxiliares externos”, para a facilitação do desenvolvimento de seus processos cognitivos. Por exemplo, no estudo da comunicação infantil e da função da fala egocêntrica, ele elaborou uma situação tal que requeria da criança um engajamento numa atividade cooperativa com outras crianças que não conseguiam compartilhar sua linguagem (estrangeiras ou surdas). Método utilizado para fornecer caminhos alternativos para a solução do problema, incluindo vários tipos de materiais também chamados por Vigotsky (1991) de "auxiliares externos", que poderiam ser usados de maneiras diferentes para satisfazer às exigências do teste.

Através da observação cuidadosa do uso que as crianças, em diferentes idades e sob diferentes condições de dificuldade, faziam dos auxiliares externos, Vigotsky (1991) procurou reconstruir a série de mudanças nas operações intelectuais que normalmente se expressam, gradativamente, no curso do desenvolvimento biográfico da criança. Uma outra técnica utilizada era a de colocar a criança frente a uma tarefa que excedesse em muito os seus conhecimentos e capacidades, procurando, com isso, evidenciar o início rudimentar de novas habilidades. (VIGOTSKY, 1991)

Levando-se em consideração o modelo experimentalista de Vigotsky, estenderei o conceito que envolve os “auxiliares externos” para o conceito de recursos acessíveis na sala de aula, numa perspectiva dos componentes que fazem parte no processo de ensino no espaço escolar, tais como a metodologia, os procedimentos e os recursos didáticos pedagógicos. estes como mediação entre as dificuldades da pessoa com deficiência visual, e os seus processos intelectuais na aquisição do conhecimento da música, no espaço escolar. Detalho assim, este espaço, numa perspectiva de suas condições de acessibilidade em todo contexto do ambiente educacional e conceituo a deficiência visual numa perspectiva do modelo social da deficiência.

2.2 A DEFICIÊNCIA VISUAL NUMA PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

A compreensão sobre a deficiência visual numa perspectiva sociocultural é aquela que se preocupa com os aspectos humanos em suas dimensões biológicas, culturais e sociais que circundam esta temática, os quais influenciam diretamente a

forma de educar as pessoas com esta limitação. Nesta compreensão é defendida a ideia de que a limitação sensorial não é de um todo empecilho para apropriação dos saberes, mas sim seu contexto social, cultural e a sua constituição do ambiente escolar. Fundamento essa concepção no parâmetro defendido pelos teóricos do modelo social da deficiência, que no início da década de 60, discutiam que a deficiência era resultado da opressão social. (DINIZ, 2010)

A deficiência não pode ser justificada nos aspectos naturais, mas nas questões sociais e culturais, construídas historicamente no interior das estruturas intersubjetivas dos indivíduos. Desta forma, uma explicação pautada ou justificada nos aspectos biológicos, ou clínico e médico, atribui às dificuldades de uma pessoa com deficiência visual, diante das barreiras sociais, unicamente a ausência do sentido visual, levando a uma compreensão equivocada da pessoa com deficiência. Responsabiliza-se ou culpabiliza-se a sua limitação sensorial em lugar de uma perspectiva sociocultural, na qual estariam postas outras questões que não seriam de ordem orgânica, mas, de explicação centrada no contexto sócio cultural. Sendo assim a perspectiva centrada na organicidade da deficiência visual desemboca numa compreensão pelo caminho das fragilidades em lugar das potencialidades, reforçando assim, as suas incapacidades, suas dificuldades.

Masini (1994, p. 13), discorrendo sobre esse assunto afirma que:

Não seria preferível evitar-se a conotação de carência, na expressão "*deficiência visual*" e privilegiar seu caráter de diferente? Pois, o não-olhar, o não-vidente não são absurdos ou racionais, simplesmente são. O "*não-olhar*" é uma outra maneira de ser-no-mundo.

A ideia de um mundo igual para todos não deve ser pensada de um único perceber, pois nesse caso o perceber de uma pessoa que não enxerga, confrontaria com o perceber de outra pessoa que enxerga. O posicionar em relação ao mundo de uma pessoa que faz uso do órgão da visão, será fundamentalmente visual. Os instrumentos, as escolhas materiais, os acessos comunicacionais, as atitudes comportamentais terão uma fundamentação no uso da imagem visual.

No perceber de uma pessoa com deficiência visual, e isto posso dizer com total implicação na questão, tem uma perspectiva sensorial, muito mais pautada nas

percepções táteis e auditivas por meio dos recursos, instrumentos e objetos que lhes dão maior independência e autonomia. Como afirma Masini (1994, p. 28):

O DV "conhece" através de seu corpo, na sua maneira própria de perceber; para saber-se sobre o D.V. e seus significados, é necessário acompanhá-lo nesse trajeto, lembrando que o seu referencial de percepção não é o da visão.

Tomar como referencial a mesma orientação sensorial da pessoa que enxerga, para compreender sobre a deficiência visual é partir de sua ausência em lugar de um pensar sobre sua potencialidade. O faltante é sempre aquele em desvantagem, não se potencializam o ambiente em que está inserido, pois esses espaços são pensados na perspectiva da pessoa que enxerga.

Os recursos não serão produzidos pensando na possibilidade de seu usuário ter deficiência visual. Estão sempre na expectativa de que, para se adaptar algum ambiente, é necessário existir um número significativo de pessoas com a mesma necessidade para se repensar adaptações.

Recordo-me de uma experiência que vivenciei diante de um *cyber café*, onde apontei a possibilidade de transcrever o cardápio em Braille e fui surpreendido com a resposta da gerente que disse que só faria aquilo quando tivesse uma clientela significativa de pessoas com deficiência visual.

O compreender equivocado sobre a ausência do órgão visual não pode servir de argumento para defender o posicionamento preconceituoso diante de uma pessoa com deficiência. É preciso lutar contra a ideia que a deficiência seja sempre a partir da distinção entre o eu e o outro, mas sim um posicionamento a partir do "nós".

A oposição binária coloca uma posição de poder, o masculino e o feminino, o jovem e o idoso, o brasileiro e o estrangeiro, o branco e o negro, dentre outros. O filósofo francês Jacques Derrida (apud SILVA, 2000) analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas em uma oposição binária. Um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. (SILVA, 2000)

A questão identitária da pessoa com deficiência visual pode contribuir para melhor compreensão da deficiência numa perspectiva sociocultural. Esta identificação deve ser compreendida de forma a considerar todos seus aspectos de vida e não centrar simplesmente em sua identificação do corpo com limitação visual.

Macedo (2010, p. 130) relata que Merleau-Ponty apresenta uma conceituação interessante a respeito da influência do corpo na existência de todo ser humano:

O corpo é a unidade máxima de representação do ser humano e por isso adquire importância para toda vida e cultura. Para viver é necessária a mediação do corpo, que é o primeiro dos objetos culturais, o portador dos comportamentos. Vive-se com o corpo e nos relacionamos através dele. Toda percepção exterior é imediatamente sinônima de certa percepção do corpo, como toda percepção do corpo se explicita na linguagem da percepção exterior.

O corpo é marcado por diversas características que podem ser notadas ou evidenciadas no contexto social e assim distinguir nossas noções de pertencimento a esse ou aquele grupo social. Dessa forma, na falta do sentido da visão, comumente parte-se para centrar esse perceber dos videntes sobre as pessoas com ausência da visão, definindo-as como pertencente a um único grupo, o das pessoas com esta mesma característica sensorial. Concordando também com essa concepção do corpo como parte representante de nossa interação na vida social o autor Bruno Sena Martins (2009, p. 8) afirma que: “É através dos nossos corpos que ganhamos acesso ao mundo e aos outros. Os corpos sentem dor, prazer, sofrem doença e violência [...]”, e, conforme afirma Judith Butler (1993, p. xi apud MARTINS, 2009, p. 8) “[...] nada disto pode ser desmobilizado como mera representação.”

Goffman (2008) trata essa concepção de pertencimento identitário vivido em um ambiente, a partir dos diversos conceitos de estigmas e, afirma ele, que os indivíduos podem reagir de diversas maneiras aos seus. Ele descreve três formas de estigmas: o primeiro relacionado às limitações físicas, sensoriais e mentais, o segundo ligado as características individuais, como por exemplo, o alcoolismo, e um terceiro ligado às questões étnicas, religiosas e nacionais.

Durante anos, a cicatriz, o lábio leporino ou o nariz disforme foram considerados como uma desvantagem, e sua importância nos ajustamentos social e emocional inconscientemente abarcavam tudo. Essa desvantagem era o "cabide" no qual o paciente pendurava todas as insuficiências, todas as insatisfações, todas as protelações e todas as obrigações desagradáveis da vida social, e do qual veio a depender não somente como forma de libertação

racional da competição, mas ainda como forma de proteção contra a responsabilidade social. (GOFFMAN, 2008, p. 20)

O autor continua afirmando que tais pessoas quando tem esse estigma removido por cirurgia, perdem a proteção emocional que esse oferecia e logo descobrem, para sua surpresa, que a vida não é fácil de ser levada, mesmo pelas pessoas que têm rostos "comuns", sem máculas. A pessoa que anteriormente tinha um estigma e agora se encontra sem o mesmo está despreparada para lidar com essa situação sem o apoio de uma "desvantagem", e pode substituir o estigma anterior por uma proteção menos simples, mas semelhante, de padrões de comportamento de neurastenia, conversão histérica, hipocondria ou estados de ansiedade aguda. (GOFFMAN, 2008)

Este mesmo autor continua exemplificando que existem casos ainda nos quais a pessoa, com algum estigma aparente pode, também, ver as privações que sofreu como uma bênção secreta, especialmente devido à crença de que o sofrimento muito pode ensinar a uma pessoa sobre a vida e sobre as outras pessoas. (GOFFMAN, 2008)

Aponto então que o conceito de estigma pode contribuir para esclarecer a concepção da deficiência num paradigma social, pois nesse parâmetro de compreensão os fatores sociais são imprescindíveis para alicerçar o respeito as pessoas com deficiência visual.

Ainda outro exemplo do autor sobre comportamento frente a um estigma referindo-se a uma pessoa com deficiência visual, retrata de que maneira os referenciais sociais são fundamentais para construção dos estigmas sociais:

Seus atos mais usuais de outrora – andar indiferentemente na rua, colocar ervilhas no prato, acender um cigarro – não são mais comuns. Ele torna-se uma pessoa diferente. Se ele os desempenha com destreza e segurança, provocam o mesmo tipo de admiração inspirado por um mágico que tira coelhos de cartolas. (GOFFMAN, 2008, p. 28)

Por outro lado, erros menores ou enganos podem ser interpretados como uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado. Goffman (2008) sugeriu inicialmente que poderia haver uma discrepância entre a identidade virtual e a identidade real de um indivíduo. Quando conhecida ou manifesta, essa discrepância estraga a sua identidade social; ela tem como efeito afastar o indivíduo

da sociedade e de si mesmo, de tal modo, que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo.

No entanto estas pessoas sempre irão encontrar grupos que o aceitarão com melhor ajuste e os farão sentir acolhido e inserido no contexto apesar de seu estigma aparente. O estigmatizado ou diferente é visto como o anormal, o inferior, o que está distante da identidade daqueles que assumem o domínio social desse ambiente.

Segundo Silva (2000, p. 16):

A identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação lingüísticas por meio do qual elas são produzidas está longe de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e lingüística está sujeita a vetores de força, a relações de poder.

Esta compreensão sobre o conceito da deficiência visual, é fundamental para indicar de que forma um educador pode se posicionar em relação ao seu aluno com deficiência. Nesse sentido, os educadores que percebem seu aluno com deficiência visual como pertencente a um grupo diferenciado, ou ainda, como o outro em lugar do “nós”, não conseguem perceber a potencialidade dos seus educandos, pois a deficiência visual significa apenas que o educando não possui habilidade de enxergar, mas que através de outras possibilidades ele pode perceber as coisas com a mesma eficiência daquele que percebe com o órgão visual, como afirma Vigotsky (1997, p. 1):

Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!

A deficiência visual não é incapacitante, mas pode se tornar um entrave a partir de seus diversos contextos culturais, sociais e subjetivos, considerando as mais variadas maneiras de manifestação na vida social de uma pessoa com deficiência. Na concepção de Diniz (2010), quando se refere à deficiência como opressão e coloca-a como resultante de um processo social, no qual as barreiras e as incapacitações não são provocadas pela lesão que acometeu o organismo, mas

pelos fatores socioculturais produzido por uma sociedade preconceituosa que determina esta limitação.

A deficiência não está na ausência de enxergar com os olhos, mas nas situações desfavoráveis nas quais as pessoas com deficiência visual são expostas. Uma rua sem calçadas adequadas, travessias no trânsito sem sinais sonoros nas sinalizas, objetos de barreiras colocadas em lugares inadequados nas vias públicas, dentre outros exemplos.

Há outras barreiras, além dessas arquitetônicas, que dificultam a concepção da deficiência visual – explicitadas no capítulo 4 – são elas: as comunicacionais, didáticas pedagógicas e principalmente as atitudinais, as quais sempre colocam a pessoa com essa limitação em posição diferenciada em relação às demais pessoas de seu grupo. Tanto a postura de destaque de supervalorização, simplesmente pelo fato da pessoa ter a deficiência visual, quanto à posição de desvalorização, na qual a considera como incapaz, inferior, e subestima suas potencialidades, são posições que não contribuem para uma concepção exata da ausência do órgão visual. Tem-se, por exemplo, a ideia de que o não enxergar produz automaticamente uma super habilidade nos demais sentidos, o que representa uma compreensão equivocada sobre a deficiência visual.

Para Vigotsky (1997), a substituição na esfera das funções fisiológicas é um caso particular, transformado em algo transposto no cotidiano de uma pessoa com deficiência visual. As dificuldades originadas pela deficiência se elevam, em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a super valia. Consequência do exercício e da adaptação.

Portanto, é preciso compreender a superação, não no sentido de que outros sentidos assumam diretamente as funções fisiológicas da visão, senão no sentido da reorganização complexa de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção. (VIGOTSKY, 1997)

A superação da deficiência visual não decorre simplesmente por um encaminhamento biológico, natural. É necessária uma reconstrução psíquica emocional e social, a fim de que esta nova forma de percepção seja assumida de maneira a constituir-se como parte integrante do funcionamento psíquico-emocional da pessoa com deficiência visual.

2.2.1 A deficiência visual: perspectivas conceituais

Nesta pesquisa estou utilizando o termo deficiência visual incluindo todas as pessoas que se enquadram nas leis e benefícios de amparo aos recursos de adaptação para desenvolver atividades profissionais, educacionais e comunicacionais, as quais necessitam do uso do Braille ou de letras ampliadas, uso da bengala, do cão guia ou de acompanhante, ou ainda, uso de *software* especializado para leitura. Entretanto, quero explicitar um pouco sobre esses termos.

A conceituação de deficientes visuais, cegos e pessoas com baixa visão, ocorre considerando pelo menos dois aspectos: acuidade visual, a distância e com que qualidade se enxerga um objeto; e o campo visual, outra forma de mensuração, que considera a amplitude da área alcançada pela visão.

De acordo Conde (2005), professor do Instituto Benjamin Constant, no ano de 1966, foi registrado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) 66 diferentes definições de cegueira. Foi feita uma pesquisa por um grupo de estudo sobre a Prevenção da Cegueira da OMS com a finalidade de padronizar os valores de acuidade visual assim como construir um banco de dados estatístico para ser utilizado em diversos países.

Foi realizado um trabalho em comum entre a *American Academy of Ophthalmology* e o Conselho Internacional de Oftalmologia, de onde surgiram, como relata o professor Conde (2005):

Extensas definições, conceitos e comentários a respeito, transcritos no Relatório Oficial do IV Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira (vol-1, págs. 427/433, Belo Horizonte, 1980). Na oportunidade foi introduzido, ao lado de 'cegueira', o termo 'visão subnormal' ('low vision'), em língua inglesa).

Segundo o professor Conde (2005), o termo cegueira não é restrito a uma única acuidade visual, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas sim, limitação total ou parcial dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de atividades do cotidiano que exijam o uso da visão.

Saliento que nesse estudo escolhi o termo pessoa com deficiência visual, visto ser atualmente a expressão politicamente correta e usual. Além do que, me

identifico com esta terminologia, pois acredito dar um significado melhor à condição de limitação visual, pautado também nos documentos oficiais e atuais do governo brasileiro, definido na Lei de Acessibilidade. (BRASIL, 2000)

Refiro-me ainda ao conceito apresentado pelo professor Conde, no qual ele descreve a 'cegueira parcial' (também dita “legal” ou “profissional”) na qual estão os indivíduos apenas capazes de “contar dedos” a curta distância e os que só “percebem vultos”. (CONDE, 2005) Mais próximos da cegueira total, estão os indivíduos que só têm percepção e projeção luminosas. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo (projeção) o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. (AMIRALIAN; MORAES, 1997; MARTÍN HERNÁNDEZ; SANTOS PLAZA, 2004)

No Art. 70, inciso III da Lei de Acessibilidade, Decreto nº 5.296, de 2004, conceitua a deficiência visual 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 em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004)

No livro *Conviver com a cegueira*, Steve Parker (1994) traz conceito esclarecedor sobre a concepção de cegueira quando descreve o enxergar como uma função estritamente da retina, enquanto a função da parte óptica localizada no cérebro seria o de construir as imagens formadas a partir das experiências do indivíduo. Acrescento assim ao que se refere às terminologias e aos aspectos técnicos relacionados à questão do órgão da visão, que são várias as circunstâncias possíveis de acometimento na ausência do enxergar. Ratifico que o indivíduo com deficiência visual pode até não enxergar por ser esta uma função exclusiva da retina, mas as imagens poderão ser formadas no interior de seu cérebro, já que o ver é uma função da parte óptica do sistema nervoso. (PARKER, 1994) Assim como uma pessoa “vidente” quando faz a experiência de fechar os olhos tem toda uma construção das imagens pensada.

A pessoa com deficiência visual tem as imagens nítidas formadas a partir dos estímulos externo – auditivo, táteis, olfativo. Desmistificando assim a ideia de que o

não enxergar significa que a pessoa está em total “escuridão”. Quando falamos ou pensamos em pessoas cegas imediatamente nos vem à mente a imagem de uma pessoa sofrida, que vive nas "trevas" e em eterna "escuridão".

Isto porque, para nós, cegueira se identifica com fechar os olhos, acabarem-se as luzes, e com as inúmeras dificuldades físicas, motoras, cognitivas e emocionais dessas situações, além da imagem social de cegueira que adquirimos informalmente durante toda a nossa vida. (AMIRALIAN; MORAES, 1997)

Para os autores Martín Hernández e Santos Plaza (2004), existem quatro etapas para se formar imagem no cérebro. Primeiramente tem-se a percepção, resultado do estímulo externo em contato com os músculos externos dos olhos. Depois se tem a transformação desses impulsos ou energia luminosa que chegam a retina e ativam suas células sensoriais e por meio de reações químicas as transformam em energia elétrica. Na terceira etapa acontece a transmissão desse impulso elétrico que são conduzidos pelas fibras nervosas, através das células da retina formando o nervo óptico. Esse abandona o globo óptico e penetra na cavidade cerebral no córtex. Na última etapa acontece a interpretação desse processo, o qual permite ao indivíduo construir imagens. Por isso eu afirmo a partir da descrição acima, que o ver é uma função cerebral e não impede da pessoa com deficiência visual ter imagens a partir de outros estímulos que não seria o visual, mas permitiria um construir imaginário desta percepção tátil, olfativo, auditivo.

A perda da visão tem acometido diversas pessoas, sendo algumas das causas mais evidentes as doenças degenerativas da retina, retinopatia diabética, retinose pigmentar, aumento da pressão inter ocular, conhecido como glaucoma, deficiência refratária que pode levar a uma baixa visão ou ausência total, hipermetropia, miopia e estigmatismo, geralmente corrigido pelo uso de óculos. A perda da visão também é decorrente de fatores sociais como a grande violência social e a falta de atendimentos médicos de qualidade, principalmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. (MELO, 2011)

Aponto que a causa ou a doença que gerou uma condição do não enxergar, é importante se investigar e analisar para se promover a prevenção, ou ainda para se nortear em relação aos cuidados posteriores que esta doença ainda possa requisitar nos cuidados diários. Entretanto, existe outra prevenção denominada secundária, a qual se refere ao cotidiano das pessoas com deficiência que não deve ser esquecido, visto que sua limitação não impede de desenvolver diversas outras

habilidades do dia a dia. Nesse sentido, a prevenção secundária diz respeito aos cuidados sociais em promover uma sociedade adaptada para evitar possíveis outros comprometimentos ou prejuízos, seja de ordem física, cultural, moral, educacional ou profissional.

Evidente que a ausência do enxergar condiciona algumas barreiras na realização de algumas atividades, mas o que discuto é que o olhar deve estar centrado no que é possível se realizar quando se tem uma deficiência visual e seu o seu contrário, aquilo que não é possível.

Telford e Sawrey (apud ARAÚJO, 2007, p. 25) falam das limitações intrínsecas da incapacidade que a cegueira provoca, quais sejam:

1. falta de acesso à escrita e leitura em tinta;
2. restrição da mobilidade independente;
3. falta de percepção direta do ambiente e dos objetos e
4. privação das pistas sociais e de imitação.

Estas limitações podem ser refletidas sobre o que exatamente a pessoa com deficiência visual não pode de fato realizar, aquilo que pode realizar com auxílio de alguma outra pessoa, ou ainda o que pode ser adaptado para uma ação autônoma e independente da pessoa com deficiência visual.

2.2.2 Perspectivas culturais

Na realidade minha preocupação dirige-se a compreender a limitação visual a partir de uma perspectiva sociocultural, pois acredito que os impedimentos e barreiras estão centrados nos aspectos culturais em lugar de pensar e responsabilizar a não inclusão social pelo viés da ausência do sentido da visão. As inabilidades para aprendizagem ou desenvolvimento do sujeito na vida comum da sociedade não devem ser compreendidas como parte inerente à pessoa com deficiência visual.

O preconceito pode ser apontado como um elemento cultural que contribui para essa ideia equivocada de que a deficiência visual seja responsável pela não inclusão, visto que o perceber uma pessoa com deficiência visual, apenas pela sua característica da ausência da visão, coloca estas pessoas em total desvantagem, seja na vida profissional, afetiva, amorosa, familiar e, inclusive, na vida educacional,

já que o educador que não percebe seu aluno de maneira espontânea, desprendida e libertadora, vai estar sempre promovendo um distanciamento, entre ele e o outro, não permitindo aflorar nesse educando suas outras potencialidades enquanto ser humano.

Para José Leon Crochik (1997), o preconceito é um resultado cultural, mas também fruto de uma construção interna de cada pessoa. Um indivíduo pode simplesmente reproduzir esse comportamento preconceituoso aprendido na cultura, ou pelo contrário, construir uma visão crítica e rejeitar esta forma de perceber o outro. Crochik (1997), exemplificando sobre esse modo de preconceito, esclarece que o preconceituoso fixa a identidade em uma única característica da pessoa vítima do preconceito, não importando os demais aspectos que a definem como pessoa:

Utilizam-se então predicados ao nome que não permite a nomeação: judeu, negro, louco etc. Contudo, uma pessoa que é portadora do vírus da AIDS não é somente portadora deste vírus, mas é, também, homem ou mulher, adulto ou criança, branca ou negra, pobre ou rica, sensível ou insensível, bonita ou feia, culta ou inculta, religiosa ou atéia, viciada em tóxicos ou não, amistosa ou hostil, trabalhadora ou proprietária, casada ou solteira, com ou sem filhos, homossexual ou heterossexual, pacífica ou agressiva etc. Embora algumas destas dicotomias tenham alternativas, o que se quer dar ênfase é que independentemente das inúmeras características que a pessoa vítima do preconceito possua a que passa a caracterizá-la é o termo que designa o preconceito. (CROCHIK, 1997, p. 1)

O indivíduo que possui uma deficiência visual, segue esta mesma tendência preconceituosa, suas demais características identitárias são anuladas em lugar daquela, em que o preconceito social prefere dar mais ênfase. É possivelmente pertencente a várias outras identidades, como por exemplo ao que se refere a identidade nacional, ele pode ser brasileiro, italiano, argentino; pode ainda pertencer a agremiações futebolísticas, torcedor desse ou daquele clube, Corinthians ou São Paulo, Flamengo ou Fluminense, Bahia ou Vitória, entre outros; ser um cantor, advogado, médico, assistente social, doutor, dançarino, professor. Entretanto, somente a sua deficiência visual terá maior destaque na concepção preconceituosa e estigmatizante; deixa-se de lado o sujeito como singularidade, dotado de características próprias para um olhar focado na identificação negativa da deficiência.

Comumente escuta-se em fala de alguns profissionais e pessoas do cotidiano: “eles preferem que seja assim” ou “os cegos não gostam disso ou daquilo”. Como se existisse uma padronização nos comportamentos das pessoas que são deficientes visuais.

O educador que tem em sua concepção a mesma compreensão do senso comum, prejudica significativamente o desenvolvimento afetivo, emocional, cultural e intelectual de seu educando. Não que despreze os conhecimentos do senso comum, mas, como afirma o professor Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia*, que o conhecimento intuitivo deve avançar para o conhecimento epistemológico. Portanto, faz-se necessário uma (des)construção em relação a ideia desses professores, que pensam pautados no senso comum, e construir práticas centradas em conhecimentos aprofundados sobre a realidade da educação inclusiva. Assim sendo a sua atuação com os educandos com deficiência visual, permitiria maior e melhor compreensão sobre o contexto sociocultural que envolve a sala de aula a fim de possibilitar uma inclusão satisfatória.

Na procura por uma compreensão mais aprofundada sobre a deficiência, Vigotsky (apud NUERNBERG, 2008) apresenta a ideia de deficiência primária e secundária, onde a primeira decorre da questão orgânica e a segunda de questões psicossociais, as quais são produzidas no interior de uma cultura em sociedade. Como ele afirma:

Essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de uma padronização do normal e anormal, do perfeito e imperfeito, do produtivo e improdutivo, que, por sua vez, cria barreiras físicas, arquitetônicas, didática pedagógicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais para a inclusão social e cultural da pessoa com deficiência. (VIGOTSKY apud NUERNBERG, 2008, p. 309)

Desta forma, Vigotsky (apud NUERNBERG, 2008) defendeu uma posição crítica em relação às formas de segregação social educacional imposta às pessoas com deficiência. Outro aspecto abordado por Vigotsky (apud NUERNBERG, 2008) refere-se ao fato da escola subestimar a capacidade cognitiva do aluno com DV, considerando apenas a sua limitação visual. Para ele, a restrição do ensino aos conceitos, é uma estratégia equivocada das práticas educacionais da educação especial. Sobre isso ele afirma:

Com base em uma noção estática e retificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino focalizadas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em conseqüência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem. (VIGOTSKY apud NUERNBERG, 2008, p. 309)

Portanto, para pensar numa educação inclusiva faz-se necessário compreender esta questão conceitual da deficiência visual, não simplesmente pelo prisma da medicina, mas numa perspectiva social, cultural e política com a finalidade de promover a oportunidade de ascensão aos postos mais elevados da sociedade.

Restringir um indivíduo ou um grupo de pessoas a uma única oportunidade ou alternativa de escolha na vida educacional e profissional é enfileirar pessoas para uma única porta de acesso. A entrada que leva ao preconceito, a segregação e ao confinamento sociocultural.

2.2.3 Aspectos da profissionalização

Na perspectiva sociocultural da deficiência as oportunidades sociais devem estar disponíveis nos diversos aspectos da vida das pessoas com deficiência. Nesse sentido a educação musical, que pode ser um elemento de inclusão social, tem seu espaço desde a educação infantil até a possível profissionalização, o que permite assim, o educando de se tornar um profissional da música.

A educação é direito de toda pessoa e deve ocorrer desde infância até a educação profissionalizante. Nesse sentido a criança deve ser inserida no contexto escolar desde os seus primeiros anos de vida até a idade adulta, no período de conclusão da educação básica ou no período de terminalidade dos estudos. Deve-se ter uma garantia a profissionalização, que também é parte importante no processo educacional.

No cruzamento entre educação musical e a educação inclusiva, posso afirmar que estas modalidades de educação devem interagir para promover a inserção das pessoas com deficiência visual no contexto escolar, cultural e profissional. A

educação musical é uma disciplina que serve para trabalhar conhecimentos, tanto quanto serve para indicar uma possível profissionalização do educando.

Recordo-me quando defini minha primeira graduação em Musicoterapia. Os profissionais da área da educação especial procuraram investigar se já existia outra pessoa com deficiência visual exercendo tal função. Na realidade, era comum, onde se fixava uma pessoa com a mesma deficiência, serviria de modelo para todos os demais seguirem. Como se um único tamanho servisse para todos. Nesse sentido, a profissão da música como explicito melhor no capítulo 3, sempre foi bem indicada para exercício ou atividade das pessoas com deficiência visual.

Os trabalhos manuais, massagistas, ou os centrados no uso da audição, telefonia, ou no uso da voz, orador, radialistas, sempre foram bem sugeridos para atuação da pessoa com deficiência visual. Entretanto, o que questiono é quando só oportunizam tais atividades e não permitem que o indivíduo, busque suas preferências, suas habilidades fundamentadas em questões pessoais, que nos levam a ter inclinação ou preferência a esta ou aquela atividade. Submetem a pessoa com deficiência visual a uma única oportunidade de profissionalização.

Evidente, que não estou defendendo a ideia de alguém querer ocupar postos profissionais que dependem exclusivamente da visão, como motorista de automóvel, piloto de avião, dentre outros. Entretanto, existem cargos e funções que não dependem da visão, principalmente os mais disputados na sociedade, que não são oportunizados as pessoas com deficiência visual por significarem cargos de poder, cargo de gerência, chefes de estado, diretor de setores, gestores, encarregados de controlar departamentos, etc.

Nesse sentido, a profissionalização se torna mais difícil, pois a deficiência visual é ainda motivo de espanto e admiração por parte daqueles que enxergam, independente do grau de instrução ou formação, o discurso em relação a deficiência vem carregado de concepções equivocadas. Concordando com essa ideia o autor Machado Filho (1931, p. 3) relata que:

Vencendo o temor natural, não do cego, mas da cegueira, que há no subconsciente da pessoa que vê, temor este que lhe vem á tona do espírito, quando se lhe depara um órfão da visão, o vidente detém o cego e o interroga como vive, plenamente convencido de que sua existência sem a vista é um milagre. Se o cego, instruído e cortês, dá ao curioso interlocutor uma idéia sumária da vida dos que não vêem, se lhe fala que é professor, músico ou afinador de pianos,

que cultivou o espírito em um colégio, graças a uma educação especializada, o vidente, atônito, boquiaberto, passa a considerar o cego um ente á parte com uma mentalidade sui generis, com um modo de vida exclusivamente seu, isolado em um mundo próprio, dentro do próprio mundo.

O relacionamento social e profissional entre uma pessoa que enxerga com uma pessoa que tem deficiência visual tem por vezes os comportamentos centrados na ausência da visão. Diversas cartilhas são produzidas por instituições especializadas como a Instituição Vida Brasil (2006), a fim de orientar estas pessoas no cotidiano para interagir com melhor postura. A pessoa que enxerga, por vezes, ao se aproximar pela primeira vez de uma pessoa deficiente visual pode reagir com espanto. No meu dia a dia é muito comum escutar colocações como: “olha é minha primeira vez, não sei nada”. Como se esse fato significasse que existe algo de muito inusitado, atípico, anormal para se relacionar com uma pessoa com deficiência visual.

Nesse sentido, entendo ser um cruzamento de limitações, pois acredito que quanto melhor for resolvida, esta pessoa que enxerga em relação aos seus traumas emocionais, psicológicos, menos barreiras ela colocará ao encontrar com alguém que tenha deficiência visual.

Uma experiência aconteceu num transbordo de ônibus, quando me dirigia para subir a uma escada rolante sozinho, me deparei com uma senhora que pegava no meu braço e pedia para que não subisse. Quando perguntei o que havia, ela disse que tinha medo de subir escada rolante. Na verdade o medo era dela e não meu, e existiu uma projeção desse medo dela. Imagino que se ela não tivesse esse medo, não sofreria ao ver minha autonomia ao dirigir-me com independência para aquela escada.

Portanto, o perceber de uma pessoa que enxerga não pode servir como único parâmetro para compreender o que significa a deficiência visual, seja no paradigma médico da deficiência, o qual é centrado nos aspectos clínicos médicos, ou no paradigma social da deficiência, o qual é pautado nos aspectos socioculturais e profissionais, visto que apenas quem vivencia, de fato, a experiência do não enxergar saberá definir sua condição perante os diversos contextos em seus cotidianos.

Compreendo então, que qualquer decisão ou transformação de um ambiente pensado para o bem-estar da pessoa com deficiência, requer total participação e

consulta da própria pessoa que vive esta realidade. Como afirma o lema do texto da convenção Universal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2008. (RESENDE; VITAL, 2008) Destaca-se a frase “Nada sobre nós sem nós”, apontando para necessidade do empoderamento, da apropriação de recursos e instrumentos disponibilizados para utilização das pessoas com deficiência.

As narrativas silenciadas das pessoas com deficiência visual, como explicita o autor português Bruno Sena Martins (2006) no livro *E se eu fosse cego*, traduz esta necessidade de dar voz aos atores principais. Nesse caso, as pessoas com deficiência visual. Nesta obra ele faz referência a vários casos nos quais a cegueira e a pessoa com deficiência visual apenas são utilizadas pela imaginação dos autores, o qual não tem nenhuma implicação com a condição real da ausência do sentido da visão, mas apenas supõe e reforça os preconceitos já existentes.

Experiências realizadas em dinâmicas de grupo, por exemplo, de vendar os olhos para que os participantes percebam o que é a ausência da visão podem servi de ligeira compreensão sobre o não enxergar, porém estar ou ser deficiente visual é bem mais duradouro e profundo, pois o indivíduo que vive esta realidade constante de não enxergar, possibilita uma transformação emocional, afetiva, psicológica, motora e cognitiva. Não existe nada de excepcional, entretanto, a condição do não enxergar com o sentido da visão requer adaptações que conduz a pessoa a formas diferenciadas de compreender e perceber os objetos, as sensações.

Desta forma, é construído um relacionamento próprio diante das diversas situações do seu dia a dia. Não sendo igual para todas as pessoas com deficiência visual, mas cada um, de sua forma individual, irá construir as suas maneiras de interagir com o contexto sociocultural no qual esteja inserido, seja na vida profissional, familiar, escolar, associativa e afetiva, distinguindo-se enquanto pessoa individual dotada de características próprias que a constituem como se singular na vida social.

Fundamento assim essas ideias sobre o relacionar e profissionalizar-se da pessoa com deficiência visual na minha trajetória educacional e profissional. Entretanto, as reflexões explicitadas, assim como os conceitos que defendo sobre a deficiência visual não decorre apenas da minha implicação na limitação visual mas, resultado de trabalho árduo em que me debrucei em investigação de obras que contribuíram e contribuem e para melhor apresentar esta realidade. Acrescento também, como já me referi, a minha trajetória na profissionalização musical, assim

como na experiência de anos atuando como educador de pessoas com várias deficiências; sensorial, física e mental. Além de estudos e pesquisas na área, desde a minha adolescência com leituras de publicações, revistas especializadas na deficiência, dentre outras.

Destaco ainda outra vantagem que julgo de grande importância da minha implicação nesta investigação. Refiro-me a relação entre pesquisador e pesquisados, onde poderei estabelecer melhores comunicações e convivência com os entrevistados, seja com os educadores, como com os educandos com deficiência visual. Estabelecerei uma relação mais dialógica como esclarece Caiado (2003) comentando sobre o texto de Bueno (2002), quando afirma que existe uma relação de poder entre entrevistado e entrevistador, no qual o capital cultural do pesquisador sobrepõe ao do pesquisado.

Ora, a dissimetria para nós tem um agravante se o entrevistado for uma pessoa com deficiência: na relação entre o pesquisador e o entrevistado há a deficiência representada pela incapacidade. Como os pesquisadores que trabalham com entrevistas com pessoas com deficiência têm enfrentado esse desafio? (CAIADO, 2003, p. 120)

Nesta questão acredito que não terei uma comunicação difícil com os entrevistados, visto que minha vivência na profissão da música foi construída numa trajetória contando com as contribuições da educação especial, e desta forma, o diálogo entre pesquisador e pesquisado terá uma relação dialógica. Aponto assim que a educação ou profissionalização de uma pessoa com deficiência, por vezes, dificultada pelos conceitos equivocados sobre as suas possibilidades de atuação educacional e profissional. Pode ser favorecida por um esclarecimento e conscientização das pessoas responsáveis pela condução das instituições educacionais e profissionalizantes.

O discurso de um empregador ou educador ou a prática excludente em geral, tende a ser transformado ao deparar com realidades de êxito profissional, social ou educacional de uma pessoa com deficiência. É nesse sentido que acredito ser a minha investigação, em contato com esses educadores, pode significar um cruzamento de experiências e de discursos capazes de modificar as concepções equivocadas adotadas por alguns educadores. Discorro então sobre o que compreendo em relação a mediação na sala de aula para transformar esse espaço de maneira a incluir estas pessoas com deficiência visual, as quais tem por vezes o

desafio de superar sua falta da visão muito mais pelo falso conceito em relação a deficiência visual, que é imposto pelas demais pessoas do que de fato significa ausência do não enxergar.

2.2.4 Aspectos escolares

A Inclusão Escolar significa, não apenas inserir o educando na sala de aula é necessário oportunizar, de fato, a acessibilidade e apropriação dos conhecimentos disponibilizados no espaço educacional. Segundo Glat, Machado e Braun (2006), a Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou em turma regular, como um espaço de convivência, para desenvolver sua 'socialização'. Esses autores apresentam que: "A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento." (GLAT; MACHADO; BRAUN, 2006, p. 3)

O discurso da educação inclusiva por vezes tem sido fortemente criticado pela sua pouca aplicabilidade nas escolas. (BUENO, 2002; RODRIGUES, 2001; VERAS, 2008) As políticas governamentais não apresentam soluções eficientes para constituir, de fato, o modelo inclusivo dentro do ensino regular. Elabora-se curso de formação de professores, porém sem atender a preparação pretendida para formar esses educadores. Criam-se salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2007), as quais são espaços destinados ao atendimento de alunos com deficiência dentro do espaço escolar, porém sem profissionais qualificados para manusear os equipamentos com eficiência, tais como os recursos de tecnologia assistiva, como computadores com software adaptados, impressoras Braille, scanner, dentre outros recursos pedagógicos sem profissionais para torná-lo funcionais. Nesse sentido, parto do pressuposto que a não acessibilidade e a inadequação de escolas inclusivas não se justificam apenas na falta de recursos materiais e humanos, mas num conjunto de atitudes que impede a prática real do discurso inclusivo, visto que as diversas leis, diversas discussões e debates, não apresentam resultados capazes de modificar de fato a realidade da exclusão educacional das pessoas com deficiência. (COSTA, 2011; GALVÃO FILHO, 2009)

Este binômio, recurso material e recurso humano, é imprescindível para alicerçar uma eficiente educação, visto que apenas a boa vontade do professor sem

equipamentos de suporte não é suficiente, assim como os recursos materiais sem pessoal para manuseá-lo também não tornará eficiente esta educação.

O pressuposto de que a falta de qualidade ou a não acessibilidade no ensino da música para pessoas com deficiência visual, decorre da inadequação desse binômio pode ser na realidade compreendida ainda numa perspectiva política, na qual a relação pedagógica é também uma relação política de defesa dos interesses das classes dominantes. Não se proporciona uma educação inclusiva, visto que a mesma defende uma escola preparada para atender a todas as necessidades específicas dos educandos, possibilitando uma formação cidadã, onde se pode fazer a seguinte indagação: para quem interessa existir uma escola que atenda a todos com igualdade de qualidade? E, pelo contrário, uma escola excludente, que faça de conta que ensina, que não inclua de fato seus educandos atende a quais interesses, ou qual grupo social se beneficia com tal postura educacional?

Nesse sentido acredito ser os argumentos da falta do recurso didático pedagógico, assim como a falta de preparo dos professores, uma justificativa ou fortalecimento do argumento das posturas excludentes por parte de alguns que fazem a escola. O que se observa na realidade é uma inclusão excludente numa dialética entre o normal e o especial, os incluídos e excluídos do processo educacional, transferindo o conceito de deficiência unicamente para as pessoas que tem alguma limitação sensorial, física ou mental. (DINIZ, 2010; SAWAIA, 2008)

É imprescindível a presença dos recursos que permitam acessibilidade para uma educação de qualidade, e a ausência deles também significa exclusão no processo de ensino. Entretanto, aponto outra questão que pode ser entrave também significativo como a distinção entre educação geral e a especial, postura na qual se defende duas educações caminhando em paralelo, ou o professor generalista e o especialista em conflitos de objetivos, em lugar de um olhar inclusivo por parte de todos aqueles que fazem a educação. (MIRANDA, 2001)

Aponto ainda, a partir da minha pesquisa de dissertação, assim como de leituras de publicações especializadas, a inadequação de uma educação de qualidade dentro do sistema público de ensino brasileiro e a existência de uma outra escola, uma escola particular de qualidade para alguns poucos e uma universalização do ensino sem qualidade para a grande parte da população, uma democratização das carências educacionais. Deixando clara a contradição entre o

real e o oficial, o proclamado e o que na realidade se pratica no interior das escolas. (DA MATA, 1984; TEIXEIRA, 1962)

Como afirma Veras (2008), não se exclui de um todo o cidadão, mas faz-se uma inclusão precarizada numa condição de subcidadania na educação. Não se impede mais a matrícula do educando, porém não garante a qualidade e, conseqüentemente, sua permanência em sala de aula. Cria-se uma cultura de fachada na qual em lugar da oportunidade de acessibilidade aos conhecimentos dispostos em sala, procura-se atenuar os conflitos entre educandos que aprendem a partir dos métodos rígidos da escola e os educandos em condição desfavorável de aprendizagem, ou seja, aqueles que conseguem alcançar a aprendizagem mesmo com esta forma impositiva de se ensinar e aqueles que se encontram em condições desfavoráveis para atingir os resultados definidos em currículos, avaliações, metodologias rígidas de ensino e aprendizagem. Segundo Correia (2008, p. 6)

[...] sejam quais forem as suas capacidades e necessidades, as escolas devem estar preparadas para dar resposta a essa heterogeneidade, tendo por base uma multiplicidade de serviços e apoios adequados a essas mesmas capacidades e necessidades.

Não basta inserir o educando numa sala de aula se não existe as condições de permitir um aprendizado satisfatório, o qual não seja fundamentado em exigência que não leve em consideração o papel social, humano e democrático da escola.

Martins aponta que no Brasil, políticas econômicas atuais, que poderiam chamar-se neoliberais, acabam por provocar, não políticas de exclusão e, sim, políticas de *inclusão precária e marginal*, ou seja, incluem pessoas nos [...] processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. (MARTINS apud VERAS, 2008, p. 38)

Observo no fragmento acima que não é suficiente apenas a inserção do educando no espaço escolar, pois sem adequação dos materiais e apropriação dos saberes disponibilizados no ambiente escolar a inclusão assume um caráter precário e marginal. Concordando com a ideia de uma inclusão excludente Sawaia (2008) referindo-se a Foucault e a sua concepção de que esta inclusão é uma forma de acomodar os excluídos dentro de uma disciplinarização social afirma que:

As reflexões de Foucault servem de referência teórica à concepção de exclusão como processo dialético de inclusão. Sua obra é uma brilhante

argumentação em favor da ideia de que a inclusão social é processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, um processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social. (SAWAIA, 2008, p. 107)

2.3 MEDIADORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de mediação apresentado neste estudo não é entendido apenas como objeto intermediário entre o aluno e o conteúdo disponibilizado em sala de aula, mas como aquilo que faz parte do contexto emocional, psicomotor, sensorial, sociocultural da vida do aluno com deficiência visual.

Os mediadores não são pontes, mas sim instrumentos, recursos que se tornam parte constitutiva do modo de vida da pessoa com deficiência. É um elemento que permite uma apropriação espontânea dos espaços ao qual a pessoa com deficiência visual esteja inserida. Nesse sentido, não causaria espanto as demais pessoas, o uso de algum equipamento, metodologia, ou qualquer recurso que permitiria maior autonomia e independência na acessibilidade da pessoa com deficiência visual aos contextos socioculturais e educacionais.

No desenvolvimento geral dos indivíduos os conhecimentos são, em grande parte, mediados pela interação de uns com os outros, ou ainda, aprendidos pela vivência com o ambiente que nos envolve. Concordando com essa ideia, Michael Cole e Sylvia Scribner (apud VIGOTSKY, 1991, p. 8) afirmam que:

De maneira brilhante, Vigotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vigotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vigotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Na ideia que na ausência de uma capacidade para enxergar, ouvir e andar podem atrapalhar esta interação ou mediação, estas deficiências podem ser superadas com adaptações e ajustes através de equipamentos e estratégias, os

quais são transformados a partir das concepções construídas em sociedade. Nesse sentido, esses mecanismos não seriam somente conexões, mas parte inerente de expressões socioculturais e singularidade da pessoa com deficiência visual.

2.3.1 Recursos gerais na sala de aula

Os recursos não fazem nenhum sentido se não forem adequados ao educando. Eles devem fazer parte da constituição cognitiva, afetiva e física motora do envolvido. Na sala de aula todos os objetos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo aí as carteiras que devem ser adequadas ao tamanho dos alunos, o tamanho da sala tem que ser na medida em que comporte determinado número de alunos, a circulação de ar deve possuir condições que possibilitem boa respiração, a iluminação deve contribuir na melhor visibilidade para os alunos que enxergam. Assim como o professor em sua prática deve estar em adequação a todo contexto da sala de aula.

A voz do professor, seus gestos, sua movimentação deve ser coerente de forma a constituir um recurso humano adequado a interação com o educando. No caso do aluno com deficiência visual esse professor deve atentar para as necessidades específicas no que se refere adequação dos recursos e de uma prática que seja parte da forma de compreensão desse sujeito em lugar de práticas estranhas ao modo de percepção do educando, priorizando as formas e recursos que serão utilizados em sala de aula que possuam pistas táteis, auditivas e de compreensão menos visual possível, sem ausentá-los das informações visuais, apenas preocupado em áudio descrever todas as informações que sejam de natureza visual para permitir uma melhor compreensão do conhecimento disponibilizado em sala de aula. Concordando com essa ideia a autora Givigi (2009, p. 5) afirma que:

O professor, na maioria das vezes, se sente perturbado por achar que não sabe ensinar a esse aluno. Para que o educador seja mediador é preciso que acredite no que, segundo Meireiu (2005), se chama de “postulado da educabilidade”: se recai no que está colocado em senso comum, que é a separação dos alunos em categorias, dos aptos e dos inaptos, então se perde a possibilidade de criação de alternativas.

Nos trabalhos de tese e de dissertação, respectivamente, dos professores Galvão Filho (2009) e Costa (2011), são apresentados, como resultado da pesquisa com professores em sala de aula, atuando com alunos com deficiências, o discurso impregnado da não potencialidade dos alunos, acrescida a isto, tem-se a fala repetida ou ecológica dos professores que afirmam não estar preparados para atender esta clientela, como se fosse necessário anos de estudo para compreender aquele sujeito que apresenta especificidade de recursos na acessibilidade e conseqüentemente apropriação dos conhecimentos.

Especificidade esta que pode ser compreendida não como algo peculiar ou inerente a esse grupo, mas como algo constitutivo da natureza e diversidade humana, necessitando assim de um olhar multicultural e multifuncional por parte do educador.

Existem várias formas de ensinar e várias formas de apreender o conhecimento, porém o que não pode se perder de vista é a adequação dos recursos que mediam esses conhecimentos, seja os recursos materiais ou o humano, incluindo o papel de mediação do professor em sala de aula.

Na realidade os profissionais que adotam práticas rígidas de ensino, pautam suas práticas em um modelo padronizado de transmissão de conhecimento, não tendo como base a ideia de um saber construído a partir de uma relação dialógica, na qual a interação dos sujeitos envolvidos em sala de aula é a parte fundamental para uma prática inclusiva e que possibilite autonomia e independência do educando.

Na prática dialógica, no espaço escolar esse educando deve ter os mediadores a sua disposição, em lugar de pensar em adequar o aluno aos recursos disponibilizados em sala de aula. No caso da pessoa com deficiência visual deve-se priorizar aqueles recursos com pistas táteis, sonoras, olfativas de forma a possibilitar seu contato com esses elementos como parte de sua natureza sem causar estranheza ou sentido de inadequação.

No ensino regular da música, temática específica desse estudo, utiliza-se quadro com pentagrama desenhado, pilotos para desenhar as figuras de valores, gestos dos professores para reger um texto musical. Símbolos esses que causam estranheza no ensino para educando com deficiência visual, visto que apresentam signos exclusivamente visuais. Porém, se esses recursos são transformados de maneira a significar a percepção tátil, olfativa, auditiva desses educandos o que

significaria barreira, lacuna e estranheza, passará a ter um significado pertencente ao universo desses sujeitos.

Na sala de aula o professor é um desses recursos mediadores, possivelmente o mais importante. Fazendo uma analogia com um regente em um coral desafinado, proveniente de diversas razões, ele, por ser o responsável pelo desempenho do mesmo, será culpabilizado pelo acontecimento. Logo o professor é elemento fundamental na produção e elaboração de contextos que favoreçam o sucesso da aprendizagem do educando com deficiência visual na aula de música, ou seja, isso refere-se a escolha e seleção dos recursos pelos professores, o qual pode utilizar instrumentos que podem aproximar seus educandos dos saberes, ou pelo contrario, causar um distanciamento e uma estranheza abismal.

Desta forma, como já me referir, o discurso da falta de preparo desses professores, pode estar explicado na fragilidade ou inabilidade em manejar os diferentes recursos para diferentes situações. Entretanto, acredito que estas falas cristalizadas, sobre o não se sentir preparado dos educadores, podem ser transformadas na interação desse professores com seus educandos, pois nesta relação dialógica, na qual, como afirma Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, o professor aprenderia a manejar melhor esses instrumentos na prática dialógica com seu aluno.

Na pesquisa da professora Givigi (2009) encontra-se uma perspectiva de transformação desses discursos impregnados de reclamações para um novo discurso inclusivo, esta mudança aconteceria numa relação dialógica entre os profissionais da sala regular com aqueles educadores comprometidos com uma educação para todos. Ela afirma: “É no entrecruzamento entre discurso, história e sociedade que os saberes se modificam”. (GIVIGI, 2009, p.10)

2.3.2 Recursos específicos na sala de aula

O conceito de mediação na sala de aula de música, que apresento nesse estudo diz respeito a todo conjunto de recursos materiais e humano inseridos nesse contexto, assim como à maneira em que estão posicionados ou dispostos os instrumentos, os recursos, os profissionais da escola, ou os signos utilizados em sala de aula para favorecer a acessibilidade ou apropriação dos conhecimentos da música pelos educandos com deficiência visual.

Defendo a ideia de que esta mediação não é simplesmente o que está entre duas coisas, mas como algo que faz parte construtora desta aquisição desses saberes. Por exemplo, a pauta musical que é utilizada como instrumento de mediação para leitura e escrita de música significa ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, acredito ser importante que esse seja muito mais que um elemento de mediação, e que o seu manejo pelo educando faça parte do processo de aprendizagem do próprio indivíduo, e não apenas símbolo gráfico de mediação entre o educando e a prática musical de leitura e escrita, a qual se processa por meio do solfejo ou execução num instrumento.

Na concepção de mediação como parte no processo de ensino e aprendizagem, esses recursos materiais, pentagrama, violão, piano, dentre outros; ou o recurso humano, o professor, os colegas, a família; devem de fato possibilitar interação do educando aos conhecimentos de forma autônoma, independente, livre de qualquer barreira.

Concordando com esta ideia, Kastrup (apud GIVIGI, 2009, p. 2) afirma que:

Diferentemente dos intermediários que colocam em relação sujeito e objeto, assegurando a representação, os mediadores são dotados da capacidade de traduzir aquilo que transportam, de redefini-lo, desdobrá-lo e também atraí-lo.

Os elementos que participam na apropriação do conhecimento musical pelo educando tem, em sua natureza, adequação ao modo de assimilação do educando, pois, como parte do sujeito, não pode ser algo estranho ao seu universo perceptivo. A utilização de instrumentos pelo ser humano com finalidades de desenvolver suas capacidades e habilidades é uma prática bem antiga, desde a construção de machados, arco flecha, lanças, redes e todos os demais instrumentos construídos com objetivos de alcançar alimentos, defesa própria e transformação da natureza; evidenciam as necessidades de recursos materiais para execução das habilidades humanas, como afirma o Díaz Rodríguez (2011, p. 58):

Em todo o desenvolvimento humano os sujeitos utilizam instrumentos que lhe permitem atuar sobre a realidade natural e social para explorá-la em seu proveito individual e coletivo e ao mesmo tempo, transformar-se a si mesmo.

Entretanto, esses instrumentos eram construídos pensando na adequação dos sujeitos que iriam utilizá-los. Recordando-me de uma passagem bíblica dos hebreus, o rei David, ainda jovem foi enfrentar o gigante Golias, lhe colocaram armaduras, capacetes, escudo e espada, porém todos com formato que não condiziam ao seu tamanho físico, visto que o mesmo era franzino e de pequena estatura. Então o jovem David deixou de lado todos aqueles instrumentos e partiu para a batalha com o gigante Golias utilizando cinco pedras e uma funda, elementos já utilizados anteriormente por ele, em sua vida pastoril (I Samuel 17:39-40). Nesta ilustração quero afirmar que os recursos não fazem nenhum sentido se não forem adequados ao educando, eles devem fazer parte da constituição cognitiva, afetiva, física e motora do envolvido.

2.3.3 Mediação e educando

Defendo a ideia de mediação na educação, como já foi dito, não como algo que faz a ponte, que está entre, mas como algo que faz parte do sujeito, nesse caso o professor passaria a ser um dos elementos na construção dessa mediação identificada com a singularidade do aluno, adquirindo juntamente com seu aluno esses saberes e não apenas o transmissor, o depositário, mas algo pertencente a natureza desse processo de ensino e aprendizagem.

O elemento da mediação deve ter a função transformadora, capaz de conduzir o sujeito a uma apropriação do conhecimento, pois tais mediadores são parte constitutiva da condição inter e intrassubjetivas. Esses instrumentos são extensões do próprio corpo do indivíduo. Por exemplo, no uso da bengala pela pessoa com deficiência visual, ela não significa apenas uma mediação entre o sujeito e as calçadas, os postes, e os objetos, mas além da função de ponte, ela tem o papel de ser parte constitutiva do corpo, servindo como prolongamento do dedo indicador que vai tatear as barreiras arquitetônicas e urbanísticas. Como afirma Masini (1994, p. 27)

Para este a bengala torna-se um instrumento familiar. O mundo dos objetos táteis recua. Ele não mais começa na epiderme da mão, mas na ponta do bastão. Através das sensações produzidas pela pressão do bastão na mão, o cego vitaliza-a em diferentes posições. A bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe – é um apêndice do cego,

uma extensão da sua síntese corporal – uma maneira própria dele explorar o mundo que o cerca.

Outro autor que contribui na concepção de mediação como parte constitutiva da própria forma de percepção humana é Díaz Rodríguez (2011, p. 60), quando afirma que:

Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos.

O conceito de mediação em sala de aula com alunos com deficiência visual deve ser compreendido além da possibilidade de dois elementos ligados por algum instrumento, mas com a ideia de um objeto ou recurso que interage e participa do processo de aquisição dos saberes, inclusive, conhecimentos musicais. Na interação do educando com os saberes sem barreiras arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais é que se garante a acessibilidade aos conteúdos e práticas no contexto escolar. A mediação para Vigotsky vai além da ideia de um objeto entre duas coisas. O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vigotsky (1991) tentou descrever com o termo “mediação”.

No período inicial de aprendizagem escolar a criança tem a interação com o professor e as outras crianças que irão funcionar como referências na assimilação de novos conhecimentos. No entanto, esta interação deve ser constituída de uma intensa troca ou cooperação, onde é permitido ao que ensina aprender com o aprendiz, ou seja, o ensino se dar a partir da necessidade do educando.

Recordo-me quando iniciei meus estudos sobre técnicas de violão na escola de música da Universidade Federal da Bahia e deparei com professores que não conheciam a musicografia Braille, então tive a necessidade de interagir com eles para demonstrar de que maneira eles podiam transmitir aqueles conhecimentos teóricos da música e de que forma poderíamos escrever as partituras musicais. Para Vigotsky (1991) esta é uma característica essencialmente humana, a capacidade de buscar soluções a partir da interação social

A linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. (VIGOTSKY, 1991, p. 36)

Na sala de aula, que existe alguma especificidade para aquisição dos saberes, o educador deve atentar para uma postura dialógica a qual permita que o próprio educando demonstre os caminhos mais viáveis para uma postura mais adequada para sua interatividade com conteúdos explicitados pelo professor. Concordando com esta postura dialógica do professor, o autor Marco Silva (apud Galvão Filho (2009, p. 325-326) refere que:

[...] percebe e propõe três fundamentos da interatividade telemática numa perspectiva de mudança de paradigma educacional e da “possibilidade de vitalização da sala de aula, a partir da modificação da sua prática comunicacional que separa emissão e recepção”, os quais ele enuncia da seguinte forma:

1. O primeiro sugere a disponibilização de múltiplas aberturas (abrir “janelas”) à participação-intervenção dos alunos nas ações cotidianas concernentes ao ensino e à aprendizagem;
2. O segundo sugere a disponibilização de múltiplas aberturas à bidirecionalidade nas relações horizontais, significando rompimento com o espaço de transmissão unidirecional autoritária (onde quem sabe transmite e quem não sabe se submete) e viabilização da co-autoria, da comunicação conjunta da emissão e da recepção;
3. O terceiro sugere a disponibilização da multiplicidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos curriculares, significando não-linearidade, roteiros de exploração originais, combinações livres e criação de narrativas possíveis.

Portanto, o perceber do professor não deve estar centrado no problema, mas na potencialidade a ser manifestada pelo aluno. Dando significados aos conteúdos apresentados pelos educandos em interação aos novos conteúdos propostos em sala de aula, fazendo com que esse cruzamento de conhecimentos torne dialógica a relação professor aluno e torne esse espaço escolar como um espaço de convivência e de interatividade. Orientando-se para uma prática humana, sensível e socializante no objetivo de alcançar os melhores resultados.

Na afirmação de Masini (1994) tem-se a confirmação desta postura que o professor precisa atentar em relação a seu aluno, valorizando seus conteúdos já conhecidos. Confirma então esta postura em sala de aula, quando afirma que:

A escola tem como objetivo levar o aluno a adquirir informações sobre diferentes campos; o de que cada área de conhecimento apresenta uma rede conceitual que forma sua estrutura, mas que só poderá ser adquirida com clareza pelos alunos, se apoiada (ou ancorada) naquilo que ele já sabe. (MASINI, 1994, p. 31)

Pautado nesse conceito de que a mediação não seja apenas um elo, mas parte inerente da vida do educando, compreendo que todos os elementos disponibilizados em sala de aula fazem parte integral na aquisição dos conhecimentos musicais. Afirmando assim que a linguagem do professor, a disposição dos móveis dentro e fora da sala de aula: carteiras, mesas, cadeiras, bebedouros, entre outros; assim como o comportamento dos indivíduos inseridos no espaço escolar devem estar ajustados de maneira a pertencer ao modo de vida das pessoas com deficiência visual. Desta forma, entendo que não existem necessidades especiais, mas defendo o conceito de que existem necessidades específicas ao contexto de sala de aula.

Uma pauta musical, por exemplo, que serve para todos os alunos, no que se refere aos educandos com deficiência visual, por ser um recurso de leitura escrita visual, precisará de adaptações para a percepção tátil para fazer parte da vida do aluno com limitação visual. Nesse sentido não deixou de ser pauta musical e de ter a sua função original de leitura e escrita da música, mas necessitou tornar-se específica para atender uma necessidade também específica do educando.

Tornar especial os recursos, os professores, as estratégias de ensino, ou ainda, tornar especial os educandos em sala de aula não contribui para uma postura inclusiva, visto que desta forma se dá destaque, distinção, ênfase aos objetos e as pessoas, em lugar de uma preocupação na relação professor e educandos, assim como a preocupação no processo ensino aprendizagem da música.

Esta adaptação pode ainda ser exemplificada, no uso da reglete para escrita Braille pelo educando com deficiência visual, o qual não é diferente do caderno de papel dos demais educandos videntes, pois na relação educando e escrita, os dois recursos terão a mesma importância. Tanto para o educando com deficiência visual que utiliza o Braille, quanto para os demais que utilizam caderno de papel. Ambos terão sua iniciação nos signos que representam a leitura e escrita. Apenas um tem uma maneira tátil de percepção através da reglete e o outro, tem a utilização da visão para sua leitura e escrita, através do caderno.

Portanto, perceber e conceber os recursos que favoreçam uma educação inclusiva é também uma questão de posicionamento. Os recursos podem ser os mesmo utilizados no cotidiano do professor em sala de aula, entretanto faz-se necessário direcionar os recursos de forma a favorecer a inclusão de todos na sala de aula, inclusive os discursos do educador também se deve posicionar dentro de uma lógica da relação, na qual, tanto a atitude, quanto os equipamentos disponibilizados em sala de aula precisam estar adequados para atender as necessidades específicas de cada educando.

Penso que é necessário observar os diferentes contextos históricos para compreender melhor esses discursos que foram descrevendo as formas de se posicionar em relação às pessoas com deficiência. Descrevo então os diferentes estágios históricos que nortearam a educação das pessoas com deficiência, observando as diversas posturas socioculturais.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL

Educação musical é aquela que oportuniza ao indivíduo o acesso a música como arte, linguagem, conhecimento. A educação musical assim como a educação geral acontece em dois âmbitos da sociedade: Formal e informal. De maneira formalmente ela aconte

cece no espaço escolar e atende aos parâmetros definidos em documentos preestabelecidos, enquanto no âmbito da informalidade ela se dá por meio da cultura, através do folclore, da indústria fonográfica e da manifestação popular.

Nem sempre a educação musical tem como propósito formar o indivíduo para profissionalização, porém, os profissionais da música precisam desta formação, a fim de se tornar capacitados no exercício da pedagogia musical, ou ainda na execução virtuose de um instrumento musical.

3.1 HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

No início do século XX, com o movimento nacionalista, muitos educadores no mundo inteiro estimularam a musicalização na formação geral do indivíduo.

Educadores como Dalcroze e Edigar Willems, na Suíça, Kodály, na Hungria, Carl Orff, na Alemanha são alguns dos educadores musicais que se destacaram nesta corrente nacionalista da música. (OLIVEIRA, 2009; PAZ, 1993) No contexto histórico a música ocupou diversos significados nas diferentes sociedades, por vezes com enfoque científico, e em outros momentos com enfoque mais artístico.

Como enfoque científico posso citar Boécio, um escritor e estadista romano.

Boécio foi a autoridade mais respeitada e mais influente na Idade média no domínio da música. O seu tratado, escrito nos primeiros anos do século VI, ainda na juventude do autor, era um compêndio de música enquadrado no esquema do quadrivium, servindo, por conseguinte, como as restantes disciplinas matemáticas de preparação para o estudo da filosofia. (GROUT; CLAUDE, 1988, p. 46)

No mundo antigo, este quadrivium – aritmética, música, geometria e astronomia – foram as principais disciplinas.

Outro período entre o século XVII e XVIII, denominado o período clássico, destaca o enfoque artístico representado por grandes mestres como Mozart, 1756-1791. De acordo com Sadie (1994, p. 626):

Em 1782 Mozart dedicou-se à composição de concertos para piano, de forma que podia se apresentar tanto como compositor quanto como solista. Escreveu 15 antes do final de 1786, sendo o início de 1784 o auge de sua atividade.

Também Haydn, 1732-1809,

[...] considerado, com bastante justiça, o pai da sinfonia e do quarteto de cordas: levou ambos os gêneros, desde suas origens, a um alto nível de sofisticação e expressão artística, mesmo que não lhes tenha dado origem. Deu-lhe, sim, um novo peso intelectual, e seu estilo de desenvolvimento, firmemente elaborado, lançou as bases para as estruturas mais amplas de Beethoven e outros compositores posteriores. (SADIE, 1992, p. 417-418)

No século XX, a música ganha um maior enfoque na área educacional. Na Europa, surgem diversos educadores musicais, como já citados acima, como Edigar Willems, Kodály, Carl Orff e Heitor Villa-Lobos, no Brasil. No ensino musical brasileiro teve destaque na primeira metade do século XX, com a maior presença da educação musical nas escolas e a musicalização na formação geral das pessoas. (PAZ, 1993, p.13)

Villa-Lobos apresentava uma música nacionalista contendo elementos do folclore brasileiro a exemplo da música trem caipira, além de defender a presença do ensino da música como disciplina obrigatória no ensino escolar. (PAZ, 1993)

Nesse período, surge na sequência de Villa-Lobos o movimento denominado Música Viva, liderado por Hans-Joachim Koellreuter, o qual defendia a música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expressão real de sua época e da sociedade. Este movimento foi apoiado por uma importante geração de compositores brasileiros, entre os quais cito Cláudio Santoro, César Guerra Peixe, Edino Krieger, Heitor Alimonda e Eunice Katunda. (ORNAGHI, 2010). O movimento Música Viva teve também sua participação na educação musical brasileira, dando ênfase à função social do compositor contemporâneo, em relação ao privilégio da criação musical. Eunice Katunda trouxe a proposta de substituição do individualismo e o exclusivismo pelo coletivismo em música, preconizando, dessa

maneira, o ensino musical para a coletividade a exemplos do canto orfeônico e dos conjuntos instrumentais. (KATER, 2001)

Já a partir dos anos 70, a educação musical brasileira vivenciou novas tendências que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação. Discute-se o que é sensibilizar e musicalizar e afirma-se palavras-chave como Iniciação Musical, Musicalização, Arte-Educação, Sensibilização, Métodos. (PAZ, 1993)

Em 1971, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no artigo 7º da Lei 5.692 de 1971. (BRASIL, 1971) Com esta reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de primeiro e segundo graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes – artes plásticas e artes cênicas.

A partir de 1971, o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Conseqüentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas. Por outro lado, os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, disso resultando uma aprendizagem rápida e superficial. (BRASIL, 1971)

A educação musical se tornou, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras, inclusive as escolas públicas, aboliu o ensino de música dos currículos escolares, em razão de fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular, e mesmo da falta de profissionais qualificados, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira.

No contexto atual, o ensino de música nas escolas tende a ressurgir, haja vista a determinação legal de retorno do ensino da música na educação básica. Processo este lento que irá requerer uma atuação eficiente nas políticas educacionais para contratar professores de música que possam atender a essa demanda.

Nesse sentido, diferente do que ocorria anteriormente, esta formação deve ser pensada de forma que este educador possua ferramentas suficientes para dar melhor qualidade no ensino da música. Este educador musical deve procurar compreender as necessidades especiais de seus alunos de maneira integral, incluindo-se os aspectos cognitivos, sociais, mentais e psicomotores, como afirma

Hemsey de Gainza (1988, p. 93): "[...] A educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (biopsicossocial) do ser humano".

O educando com seus interesses, entusiasmos, objetivos, expectativas é a matéria principal na construção das técnicas pedagógicas; ele não é somente parte do processo educativo, mas deve estar na condição de protagonista do processo educacional, o qual deve ser construído com espírito pedagógico repleto de motivação, criatividade e alegria. Concordando com essa ideia Hemsey de Gainza (1988, p. 95) afirma que "[...] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar."

A autora reflete ainda que:

O espírito pedagógico é alerta e inconformista porque questiona e se questiona. Vive tudo por dentro... O espírito pedagógico é flexível porque é capaz de mudar e adaptar-se às circunstâncias. E seria semelhante ao caminho que uma formiga faz, contornando, ao encontrar um obstáculo qualquer, até sair pelo outro lado e continuar sempre em frente. ... Não é possível que aquilo que trazemos de outros lugares e outros tempos já esteja pronto para ser consumido por nós: será necessário um processo de adaptação. (HEMSY DE GAINZA, 1998, p. 97)

Portanto, nesse espírito inconformista, que é preciso uma reflexão sobre o que estar posto atualmente nas práticas musicais em sala de aula e como o professor consciente de sua atuação deve realizar para promover uma educação que atenda as necessidades específicas de todos seus educandos inclusive aqueles que apresentem limitações sensoriais, intelectuais, física e de outra especificidade.

3.2 A MÚSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Questiono, neste tópico, o que é real ou apenas mito no que se refere às pessoas com limitação visual em relação ao seu desenvolvimento no saberes musicais. Assim como os equívocos em relação a sua atuação na profissão musical.

Frequentemente, afirma-se que as pessoas com deficiência visual têm inclinações para a música. (BONILHA, 2010) Essa afirmação, dita isoladamente,

pode ser considerada um mito, já que a cegueira, por si mesma, não causa essa propensão. Mas, de fato, os sons têm uma grande importância para os cegos e, por isso, a música constitui para eles um objeto de grande interesse. (BONILHA, 2010; REILY, 2008)

Moore (1987 apud REILY, 2008, p. 32-33) explica que:

Os antigos egípcios, representando talvez a sociedade mais humana da antiguidade, foram os primeiros povos a documentar um interesse não apenas nas condições incapacitantes da vida, mas também nos indivíduos deficientes. Além de estudar as causas e curas das deficiências, dirigiram sua atenção para o bem-estar pessoal e social de pessoas com deficiência, principalmente aquelas sem visão. Os sacerdotes de Karnak treinaram os cegos em música, artes e massagem. Os cegos participavam de cerimônias religiosas e, durante algumas épocas, compuseram grande parte dos poetas e músicos do Egito antigo.

Nesse sentido durante a idade antiga chegando até os dias de hoje a atuação da pessoa com deficiência visual na área da música, teve aceitação e compreensão como habilidade possível a esta limitação sensorial. As ideias pré-concebidas sobre as pessoas com deficiência e os mitos da superação através de outros sentidos, colocavam numa condição favorável para desenvolver outras habilidades, ainda que carregadas de sentimentos de admiração, piedade, em lugar de uma postura dignificante. (GOFFMAN, 2008)

Na educação musical esta falsa concepção de que a pessoa com deficiência visual já tem inclinação para música, torna-se um entrave visto que na realidade todo aprendizado requer uma orientação técnica, pedagógica e educacional, Nesse sentido, mesmo aqueles que partem para uma aprendizagem informal da música, em algum momento quando partem para uma atuação profissional, são prejudicados, já que não se pensa o ensino formal para educação desses educandos e, conseqüentemente, sua valorização enquanto profissional da música fica comprometida (FIGUEIRA, 2003). Outra consequência desta falsa compreensão é que por vezes dispensa-se a preocupação em fomentar recursos, estratégias e metodologias de ensino musical para o aluno com deficiência visual, pois se entende que o mesmo já traz em seu contexto individual os conhecimentos da música (MELO, 2007).

No contexto social atual, o qual os problemas são das mais diversas ordens, principalmente ao que se refere às relações sociais estremecidas pelo

individualismo, consequência de uma sociedade consumista, excêntrica e competitiva, esta complexidade, onde os problemas sociais predominam no cotidiano das pessoas, falar de condutas ou posturas adequadas no convívio e na inter-relação pessoal entre os grupos sociais é uma tarefa difícil e pouco provável de se solucionar. Refiro-me então a conceitos formais e preceitos do senso comum que requerem uma reflexão sobre sua veracidade ou se é apenas mitificação em relação às pessoas com deficiências.

É necessário retomar aqui a temática já discutida no capítulo anterior sobre a deficiência visual a fim de compreender os conceitos sobre o que é deficiente e deficiência, normal e especial, visto que existe uma busca constante para termos que definam ou denominem essas pessoas com limitações aparentes. (GENTILI, 2001) Entretanto, como venho afirmando da minha compreensão a partir de leituras e observações, essas tentativas remetem ao problema e não ao indivíduo que, antes de qualquer coisa, é uma pessoa como qualquer outra, diferenciada apenas por características perceptíveis. Desta forma existem paradigmas que enfatizam a lesão como causa das barreiras impostas, enquanto numa perspectiva do modelo social da deficiência estas barreiras são referidas como problemas impostos pela ineficiência do sistema social que não consegue atender os seus cidadãos.

Definições explicitadas em obras literárias, publicações em livros, jornais e documentos legais; como por exemplo, alguns trechos de dois dicionários da língua portuguesa e um trecho do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que descrevem, respectivamente, o deficiente como: o “que tem deficiência; falta, falho, carente; incompleto, imperfeito (FERREIRA, 1986); é toda pessoa que apresente uma ou mais características perceptíveis que a diferenciem do padrão de normalidade (MICHAELIS, 1998); [...] deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”. (BRASIL, 1999)

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986) “especial” vem do latim *speciale*. 1. Relativo a uma espécie; próprio, peculiar, específico, particular. 2. Fora do comum; distinto, excelente. 3. Exclusivo, reservado. 4. Diz-se de adulto ou criança com necessidades especiais.

Define também “normal” como uma palavra do latim *normale*, que significa: 1. Que é segundo a norma. 2. Habitual, natural.

Já no dicionário de Michaelis (1998) “normal” significa: 1. Conforme a norma; regular. 2. Exemplar, modelar. Para esse autor, “deficiente” é que tem deficiência;

falho, imperfeito. E “deficiência” é: 1. Falta, lacuna. 2. Imperfeição, insuficiência.

Existem ainda, no senso comum, frases e máximas populares que tendem a discriminar ou diferenciar as pessoas com deficiência dando-lhes posições anormais de inferioridade ou superioridade em relação às demais pessoas.

Constantemente encontram-se nas abordagens do senso comum expressões do tipo: “Quando alguém fica sem enxergar é compensado nos outros sentidos” ou “A pessoa com deficiência tem um ouvido privilegiado”, como se essas questões fossem condições inerentes à situação do estar com alguma limitação sensorial. A realidade constatada é que essas posturas não contribuem para a inclusão desses profissionais que possuem esta limitação, pois sua condição de serem referidos como diferentes os impedem de competir em igualdade com seus colegas videntes. Essas pessoas estão sempre numa posição de destaque, seja para a supervalorização ou ainda para a subestimação de sua real capacidade profissional, inclusive na área da música.

Com a finalidade de apresentar elementos históricos que fundamentem melhor esta reflexão em torno desta atuação profissional da música, assim como a educação musical para os educandos com deficiência visual que é o nosso objeto de pesquisa. Quero então assim melhor ampliar aqui esta discussão, destacando pessoas que apesar da realidade de seus contextos sociais superaram barreiras e escreveram seus nomes na história da música mundial.

Assim como destaquei em minha pesquisa de dissertação, sobre a realidade profissional de alguns músicos com deficiência visual, nacional ou internacional, que conseguiram destaques em suas épocas através de suas capacidades individuais, ratifico neste estudo a importância desse destaque para reflexão desta temática, visto que o período no qual eles sobressaíram ainda constituída de diversas barreiras e conceitos que poderiam significar um entrave em sua profissionalização na área da música, mas ao contrário eles marcaram suas histórias como músicos dando ênfase que apesar das barreiras impostas pelo seus contextos sociais, eles alcançaram a inclusão profissional, situando-os dentro do contexto sociocultural e político, numa abordagem resumida de seus diferentes processos de educação especial ao longo da história.

No contexto atual, onde a luta pela igualdade de direitos e dignidade humana tem sido fortalecida junto aos movimentos sociais, é difícil imaginar que já houve tempo em que pessoas com algum tipo de deficiência física ou sensorial fossem

excluídas do contexto social. Para se chegar ao momento de hoje de melhores conquistas sobre os direitos das pessoas com deficiência, foram necessários vários anos de construção de diferentes mentalidades em relação ao acesso das pessoas com deficiências à garantia da educação, da saúde, e de todos os benefícios sociais.

Retomando então os contextos históricos da deficiência, vale ressaltar que no período da Idade Média, até o século XIX, eram poucos aqueles que assumiam a deficiência e conseguiam ter acesso a uma vida normal. (ARANHA, 1989; GONÇALVES MENDES, 2010; MAZZOTTA, 2001) Foram poucos exemplos dentre aqueles que, apesar de sua deficiência, continuou desempenhando suas atividades sociais.

Na segunda metade do século XIX, no modelo social da deficiência, fundamentado na institucionalização, já explicitado no capítulo anterior, métodos de educação foram desenvolvidos para beneficiar as pessoas com alguma deficiência. Assim, instituições de amparo às pessoas com limitações física, mentais ou sensoriais, foram surgindo, no intuito de educá-las e profissionalizá-las, em espaços especiais. Nesse contexto, destacam-se duas pessoas com deficiência visual: o criador do sistema Braille, o organista Louis Braille, na França, e o violonista espanhol, Joaquim Rodrigo, na Espanha.

Na década de 60 do século XX, uma fase posterior, surgiram movimentos liderados pelas próprias pessoas com deficiência (DINIZ, 2007), que impulsionou novas concepções. Em 1981, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) declarou o Dia Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2007), dando assim o impulso ao surgimento de vários movimentos sociais, institucionais ou dirigidos pelas próprias pessoas com deficiência.

Contribuiu, também, para o fortalecimento de um modelo de inserção social de pessoas com deficiências, denominado "integracionista". (SASSAKI, 1997) Nesse modelo, já detalhado aqui na seção 2, as pessoas com alguma limitação precisavam preparar-se e adaptar-se para que sua inserção na educação ou no mercado de trabalho se completasse. Assim, se esta "normalização" da pessoa com deficiência visual não fosse possível, então retornaria ao modelo denominado segregacionista.

Nesse contexto, da segunda metade do século XX, surge o tenor, compositor e produtor musical Andrea Bocelli, o qual ganhou destaque internacional pela sua genialidade e musicalidade.

Na década de 90, principalmente com a *Declaração de Salamanca* (1996), um novo modelo, vigente até o momento, começou a ser discutido e implantado como opção de inserção social dos deficientes. O modelo inclusivo, que define ou defende a preparação de toda a sociedade para o pleno ingresso das pessoas com deficiência na vida social, política educacional, cultural e profissional.

Detalho então, a partir de informações colhidas de enciclopédias e dicionários musicais, a vida de alguns músicos que superaram as barreiras impostas pela sociedade no período em que viveram. Músico tal como Francesco Landini, já citado acima (c.1325-1397) – Foi o maior compositor de Ballate, estilo musical do período Romântico da música, e o mais destacado músico italiano do século XIV. Cego desde a infância em consequência da varíola, Landini conseguiu, não obstante, tornar-se um homem instruído, um poeta de renome e um mestre na teoria e prática da música; virtuoso em muitos instrumentos era especialmente conhecido pela sua perícia como tocador de organetto, um pequeno órgão portátil que tocava tão facilmente como se tivesse o uso da vista, dedilhando com tal rapidez (sem nunca deixar de respeitar o compasso), com tal perícia e suavidade, que, sem sombra de dúvida, ultrapassou, e de muito longe, todos os organistas de que possa haver memória. Além de ter sido, um grande compositor, organista, cantor, poeta, era astrônomo, inventor e construtor de instrumentos. Seus contemporâneos narram que os pássaros se colocavam ao seu redor enquanto tocava. Foi um expoente italiano da Escola *Ars Nova*, cuja sede era na França. (SADIE, 1994, p. 518)

Louis Braille, já referido anteriormente por mim, músico e professor francês, nasceu em 1809 em Coupvray-França, falecendo em Paris a 6 de janeiro de 1852. Com três anos de idade perde a visão, e em 1819 aos dez anos, ingressa no Instituto de Cegos de Paris. Mais tarde, Louis Braille ainda estudante, concebeu um sistema de escrita e leitura, que consistia de seis pontos em relevo permitindo obter 63 combinações diferentes, representando as letras do alfabeto, sinais de pontuação, números, notações científicas e musicais, podendo ser escrito pela própria pessoa cega e lido através do tato. (SADIE, 1994, p.130) Nasce assim, em 1825 pelas mãos de Louis Braille, o mais funcional de todos os sistemas anteriormente criados – Sistema Braille – servindo como veículo de acesso à educação, cultura e informação para as pessoas cegas. Publicado definitivamente em 1829, o Sistema Braille é hoje mundialmente usado. Braille foi organista da Escola Notre Dame e professor de piano; transcreveu diversas obras musicais,

gramáticas e livros de matemática. (TOMÉ, 2002)

Outro exemplo é o do espanhol Francisco de Asís Tárrega Eixea (1852-1909). Devido a um acidente, quando criança, perdeu parcialmente a visão. Seu pai, pensando que ele poderia ficar completamente cego fez com que frequentasse aulas de música para que, caso o pior acontecesse, pudesse ganhar a vida tocando algum instrumento. Curiosamente, foram dois músicos cegos que o introduziram no mundo da música.

Além das inovações na técnica do violão, a sua importância se deve, também, a transcrições para o violão das obras de compositores, expandindo o repertório disponível para o instrumento. Tárrega realizou umas 120 transcrições para o violão solo, e 21 para duos de violão. São 78 as suas próprias composições. (SADIE, 1994, p. 930)

O nome de Francisco Tárrega estará para sempre ligado ao violão, tanto em termos técnicos quanto em musicais e, ainda, pelo perfeccionismo de suas pesquisas e à qualidade de suas performances, que sempre surpreenderam o público, possibilitando o engrandecimento do violão, retomado mais tarde por Segovia.

Andrea Bocelli (22 de setembro de 1958) nascido na comuna italiana Lajatico, região da Toscana, província de Pisa, cantor lírico, perdeu a visão aos 12 anos decorrente de uma bolada. Formou-se em Direito, por exigência de seu pai, porém, sua dedicação à música o levou a abandonar a carreira de advogado, para se tornar um dos maiores tenores da atualidade. Com mais de 20 milhões de CDs vendidos no mundo inteiro, o músico já é considerado sucessor do tenor Luciano Pavarotti.

Outro músico que destaque é Jean Langlais,

Compositor e organista francês. Estudou numa escola para cegos, com Dupré e Duka no Conservatório de Paris e com Tornemire, a quem sucedeu em 1945 como organista em Ste. Clotilde. Visitou várias vezes os EUA. Suas obras são, na maioria, missas e músicas para órgão, algumas baseadas em temas gregorianos, realçadas por ricas harmonias polimodais. (SADIE, 1994, p. 519)

Grande contribuição para a música também foi a de Gaston Litalze (Gilbert),

Organista e compositor francês. Estudou no Conservatório de Paris e tornou-se organista de St. François-Xavier, Paris, em 1946. Cego de nascença ensinou no Instituto Nacional dos Cegos. Fez turnês

como recitalista na Europa e na América do Norte. Entre suas composições incluem-se 24 prelúdios litúrgicos (1954). (SADIE, 1994, p. 438)

Por fim, ressaltamos o compositor espanhol Joaquim Rodrigo,

Cego desde os três anos estudou com Antich em Valencia e com Dukas em Paris (a partir de 1927) recebendo estímulos também de Falla. Seu *Concierto de Aranjuez* para violão e orquestra (1939) tornou-se famoso e firmou seu estilo de hispanicismo melodioso e de fluente colorido: entre suas obras posteriores estão os concertos semelhantes para violino, piano, violoncelo, harpa e flauta, bem como canções e pequenas peças instrumentais, várias delas para violão. (SADIE, 1994, p. 792)

No Brasil não tivemos grandes destaques por intermédio da mídia, porém alguns músicos se destacam na profissão, seja através do mercado fonográfico alternativo ou por intermédio da formação acadêmica. Cito então, o professor da Universidade de Brasília (UnB) João Tomé, 1930-1989, compositor de mais de quinhentas obras para flauta e resgatada pela sua filha, a professora Dolores Tomé.

No texto disponibilizado na Rede Saci⁶, Figueira (2003) apresenta algumas bandas compostas por pessoas com deficiência visual, Forró no escuro de Minas Gerais, Irmãos Cegos e banda de Santa Catarina, e tribo de Jah do Maranhão. Ele defende que existe uma melhor profissionalização nesta área. Na atualidade, são muitos os portadores de deficiência visual interessados por arte ou que estão praticando diversas atividades artísticas, revelando grandes talentos, mostrando-se de igual aos demais artistas. (FIGUEIRA, 2003)

Na realidade acredito que existem trabalhos independentes e corajosos de pessoas e grupos musicais, mas a partir da minha pesquisa e estudos nesse aspecto, ainda há uma enorme barreira atitudinal, por parte daqueles que fazem a indústria fonográfica brasileira. Evidencia-se a deficiência e esquece-se do talento, da estética e da arte praticada por estas pessoas.

Para Reily (2008) quando a condição da deficiência se esmaece e a identidade do artista predomina, como vemos em Goya, Renoir, Matisse, Degas, Toulouse-Lautrec, Ray Charles, Sivuca, Hermeto Pascoal, Roberto Carlos, Itzhak Perlman e tantos outros artistas que conviveram com a deficiência, esses artistas

⁶ Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação (Saci), especializada em textos e projetos direcionada para pessoas com deficiência.

não são tratados como casos de superação. Antes de tudo são artistas profissionais que enfrentaram as suas limitações congênitas ou adquiridas de forma muito diversa, as quais transparecem, ou não, na sua produção artística, dependendo de uma série de fatores.

No entanto, o campo profissional em arte para a pessoa com deficiência ainda se ressentem de uma representação social assolada por assistencialismo. Benevolência, dó e piedade, até hoje são práticas comuns.

Acredito serem necessárias publicações e pesquisas que apontem novas possibilidades de ensino da música para melhor instrumentalizar aqueles educandos com deficiência visual que desejem se profissionalizar para enfrentar estas barreiras referidas acima.

Nesse sentido apresento o conceito de acessibilidade, os métodos de ensino da música de diversos educadores, seguido pela apresentação da musicografia Braille, assim como o software musibraille, apontando-os como importantes recursos no ensino formal da música. Entendo que o conhecimento musical é adquirido também pela informalidade, já que a mesma constitui parte fundamental no contexto das diversas culturas. No entanto, quando se refere a uma melhor qualificação e profissionalização, e conseqüentemente sua valorização, faz-se necessário a inserção no conhecimento formal da música, o qual é principalmente disponibilizado nas escolas, centros profissionalizantes e universidades.

3.3 EDUCAÇÃO MUSICAL E A ACESSIBILIDADE

Acessibilidade é definida pelo Decreto nº 5.296/2004, Art. 8, Inciso I, como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004)

Entendo acessibilidade como total condição favorável ao acesso com autonomia e independência física, nos aspectos arquitetônico, comunicacional, e, principalmente, da acessibilidade didática pedagógica, sem a qual não será possível apropriação e inclusão do educando no processo de ensino de música em sala de

aula. Compreendo que pensar em acessibilidade é identificar as barreiras é promover uma independência em todo entorno escolar.

Defino aqui como barreiras todas aquelas existentes no entorno da escola, seja a urbanística, a comunicacional, e principalmente as atitudinais e as barreiras didáticas que possam interferir diretamente no rendimento educacional. (MELO, 2011)

Pode-se definir o espaço escolar como as dimensões físicas da escola: suas salas de aula, as dependências administrativas, as áreas externas e outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia.

Outra dimensão desse processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar, no qual o educando deve estar totalmente inserido sem qualquer tipo de barreira é o que se refere às atitudes. Esta é a outra parte do espaço escolar, a que inclui as atitudes daqueles que transitam, cotidianamente, no interior da escola. Esse espaço atitudinal é difícil de ser quantificado, pois envolve elementos não mensuráveis tais como conhecimentos, experiências, sentimentos e filosofia de educação daqueles que convivem, permanentemente, no interior das escolas (alunos, professores, administradores, equipe de apoio).

Pode-se incluir ainda, como participantes desse espaço, os órgãos municipais, estaduais ou federais que participam através de suas diretrizes dispostas em forma de leis.

[...] Trata-se, portanto, de espaço plural, extremamente complexo, impregnado de regras, de valores (nem sempre consensuais) e de muitos sentimentos contraditórios quanto às funções políticas e sociais das escolas. Inúmeras e diversas são as expectativas da sociedade, das famílias, dos alunos, de toda a comunidade escolar, interferindo direta ou indiretamente no dia-a-dia das escolas. (CARVALHO, 1998, p. 65)

Nesse complexo e plural espaço existem aqueles educandos que apresentam necessidades específicas para conseguirem, de fato, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. São alunos que possuem uma limitação física, sensorial ou motora, mas que estão aptos a participar desse espaço desde que haja condições mínimas de acessibilidade.

Considerando-se as exigências básicas favoráveis ao êxito das propostas inclusivas, constata-se que, geralmente, as construções deixam muito a desejar,

principalmente em termos de acessibilidade. Faltam rampas ou elevadores, o calçamento das áreas externas é irregular e, via de regra, mal conservado. As dimensões das portas são um empecilho no trânsito de pessoas em cadeiras de rodas, os banheiros não estão adaptados, faltam sinalizações (inclusive táteis) que facilitem a movimentação de alunos com deficiência visual, dentre vários outros aspectos físicos que dificultam o sucesso da inclusão.

O ideal democrático de que todos os alunos estudem juntos, na mesma turma do ensino regular, que é regra fundamental dos movimentos educativos – tal como preconizado pelo paradigma da inclusão. (CORREIA, 2008) O autor se refere a uma integração que permita a apropriação de todos os recursos materiais e humanos disponíveis na sala de aula que favoreça a acessibilidade no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, evita-se o risco de expor esses educandos a uma situação idêntica à vivida por eles no período histórico da total exclusão, isto é, de estarem no espaço físico das escolas sem estar de fato nela integrados. E o que é mais importante: a necessidade de os alunos serem incluídos na aprendizagem.

Assim, o aspecto mais relevante na inclusão desses educandos no espaço escolar é a mudança de atitude das pessoas que fazem parte dele (professores, familiares, comunidade). Estas são responsáveis na condução dos paradigmas utilizados nesse espaço, que muito mais do que o número de salas, áreas disponíveis, ou quaisquer outras medidas, têm relativamente mais importância a postura atitudinal da escola, porquanto, esta é a responsável pela condução do processo decisório relativo à educação escolar de todos os alunos.

Nos espaços em que se ensina música, essas condutas depreciativas ou de supervalorização em relação ao educando com deficiência, podem interferir diretamente em seu processo de aprendizagem, já que geram uma visão reducionista/mecanicista em relação às suas reais dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, conclui-se que examinar a acessibilidade no espaço escolar é tarefa bastante complexa e igualmente urgente. Não implica, apenas, na análise do que ocorre nas salas de aula com alunos que apresentam necessidades educativas especiais, ou no interior da escola. Essa atitude seria incompleta e descontextualizada, pois a escola é o reflexo do arcabouço sociocultural, econômico e político que também precisa ser inclusivo.

A reflexão que proponho em torno desses paradigmas de acessibilidade aqui enunciados referem-se especificamente ao uso de recursos didáticos pedagógicos adaptados a realidade desses educandos de música, Assim, como a prática educacional fundamentada e preconizada em documentos internacionais e nacionais como a *Declaração de Salamanca* (1996), Lei nº 9.394/96, das *Diretrizes básicas da educação brasileira* (BRASIL, 1996), *A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada*, Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000) regulamentada pelo Decreto nº. 5.296/2004, dentre outras. Tendo ainda como perspectiva o binômio educação e política, visto que o pensar a educação é também um refletir sobre as práticas políticas. Na educação faz-se necessário um repensar nas práticas das políticas como pontua Paulo Freire (1992) em *Pedagogia da esperança* afirmando que o ato educativo é também um ato político.

Como descreve a *Declaração de Salamanca* (1996) ao tocante a definição de escola inclusiva como aquela que atenda em pé de igualdade tanto o educando sem aparente limitação quanto aos que tem alguma limitação evidente:

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Em outro ponto segue a *Declaração de Salamanca* (1996) afirmando que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Evidente que materializar esses princípios no processo educacional da música para educandos com deficiência visual, não é tarefa apenas do educador, mas também de todos aqueles envolvidos no espaço escolar: gestores, funcionários,

coordenadores pedagógicos, familiares e, claro, os professores. Nesse sentido focalizar tais componentes em apenas um ponto não atende a investigação aqui proposta, visto que compreendo que o processo de inclusão, é garantir as condições necessárias, a fim de oferecer acessibilidade, autonomia e independência.

Permiti-se dessa forma, não apenas o direito de entrar na escola, mas o direito de permanência e, conseqüentemente, apropriação dos saberes e práticas da música, que venham possibilitar aos educandos no contexto da sala de aula, uma autonomia na sua vida social, cultural e profissional.

Vale salientar que a educação brasileira, de forma geral, tem outros aspectos excludentes ao que se refere às questões socioculturais o que agrava ainda mais essa realidade da escola e a permanência dos alunos no processo escolar

[...] a escola que existe é antes contra o povo que para o povo. As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar. Segundo as estatísticas, de cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, menos da metade chega à 2ª, menos de um terço consegue atingir a 4ª, e menos de um quinto conclui o 1º grau. A repetência - isto é, a não-aprendizagem - e a evasão - isto é, o abandono da escola explica esse progressivo afunilamento, que vai construindo a chamada "pirâmide educacional brasileira". Essa "construção" se dá através da rejeição, pela escola, das camadas populares: pesquisas têm demonstrado as relações entre origem social e fracasso escolar. Ou seja: a escola que seria para o povo é na verdade contra o povo. (SOARES, 2000, p. 9)

A Educação Inclusiva não se resume apenas em matricular o aluno com deficiência na escola ou turma regular como um local de integração para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Pensar na acessibilidade na sala de aula, no contexto da educação musical, parte-se da necessidade de se revisitar outro conceito que, entendo também importante para esclarecer a ideia de acessibilidade. É o conceito de autonomia, que significa a independência da pessoa com deficiência visual, na compreensão que estas devam estar de fato acontecendo no espaço escolar.

Tendo em vista a ideia de autonomia descrita na Lei de Acessibilidade, Decreto nº 5.296 de 2004, a qual prever eliminação de barreiras de diversas

naturezas, esta não deve ser entendida como abandono ou super proteção das famílias e dos professores que lidam com as pessoas como deficiência em seu dia a dia, mas uma relação de codependência, como afirma Lino de Macedo (2005).

O que eu considero mais bonito, no princípio da codependência, é a ideia de que ninguém está “fora da chuva”. O princípio da codependência é a ideia de que não é o filho que é doente, é a doença dele que nos afeta e, na medida em que nos afeta, também nos tornamos doentes e, para ele sarar, temos que sarar também. E temos medo de sarar porque sarar significa abandonar ou re-significar cuidados que se tornaram a razão de nossa vida.

Aprendemos a nos identificar através dos cuidados com nosso filho e ele só se libertará na medida em que nos libertemos também. (MACEDO, 2005) Isso não significa abandoná-lo. Nem defendo a ideia do aprisionamento do profissional, professor ou os pais a esses educandos. Esta é outra ideia de autonomia que eu gostaria de demarcar aqui.

A relação de codependência contribui para refletir sobre a ideia de autonomia não só no aspecto arquitetônico, na eliminação de barreiras com construção de rampas, pistas táteis, carros adaptados, equipamentos urbanos ajustados para promover a mobilidade das pessoas com deficiência. Evidente que todas estas coisas são fundamentais para derrubar entraves arquitetônicos, entretanto isto não contribui para minimizar as barreiras atitudinais. Não conseguem retirar esta outra barreira, como já mencionado anteriormente, que julgo de maior relevância na acessibilidade que são as barreiras produzidas pelos entraves socioculturais, ou seja, as barreiras referentes ao comportamento produzido nas atitudes das pessoas, barreira esta, também previstas na Lei de Acessibilidade.

Quando se pensa em acessibilidade restrita aos equipamentos dá-se margem a ideia de segregação, um espaço criado unicamente para as pessoas com deficiência transitar. Lembro-me em uma experiência que vivenciei quando caminhando em uma calçada que existia pista tátil, fui chamado atenção porque caminhava na lateral da pista e não em cima dela. Existe no senso comum a ideia em que os espaços criados para auxiliar as pessoas com deficiência servem de prisões, currais e seleiros, entende-se assim que aquela via é exclusiva para caminhar pessoas com deficiência visual, não podendo transgredir para caminhar livre por outros espaços.

Esta ideia pode ser melhor combatida a partir do conceito de desenho universal (BRASIL, 2008), o qual contribui para compreensão de acessibilidade nesta perspectiva de codependência, pois traz definições que contribuem para entender esta inclusão na vida cotidiana da pessoa com deficiência, assim como seu dia a dia na sala de aula. No desenho universal defende-se uma sociedade na qual os espaços estejam prontos para atender as necessidades de diversos grupos e não exclusivamente uma realidade em particular. Os idosos, as gestantes, as crianças, as pessoas com diferenças de estaturas, as deficiências temporárias ou permanentes, todas as necessidades teriam a mesma importância e preocupação. Não seria a ideia de um único tamanho para acomodar a todos, mas uma realidade que se busca atender as mais diferentes situações humana.

O conceito de desenho universal contribui na compreensão de uma sociedade para todos mais justa e ajustada a seus integrantes sem qualquer distinção de grupos privilegiados. Outro conceito que vem acompanhado de diversos recursos contribui para combater esta ideia de segregação, é o conceito de tecnologia assistiva. (COMITÊ BRASILEIRO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA, 2009) Galvão Filho (2009), o qual vem apontar possibilidades de modificar, readaptar os diversos recursos para uso autônomo e independente das ferramentas e equipamentos sociais pelas pessoas com deficiência. Aponto então possibilidades de construção de ferramentas que contribuam para eliminar barreiras na vida social da pessoa com deficiência visual no contexto da sala de aula dentro do ensino de música. Esclareço que esse conceito de tecnologia assistiva não se encerra apenas em uma tecnologia de automação ou de equipamentos de última geração. A tecnologia assistiva apesar de não ser o foco deste estudo, pode ser apontada como importante conhecimento na confecção de recursos que auxiliem ao educador musical, capacitando-o para melhor ensinar aos seus alunos com deficiência visual.

Recordo-me que existem vários livros e manuais de música, que ensinam como construir instrumentos musicais a partir de objetos recicláveis, os quais estimulam a criatividade e percepção sonora do educando. Entretanto, não é comum encontrar publicações que oriente o professor de música pensar em adaptar esses recursos para atender as necessidades desses alunos e assim melhor ensinar os conteúdos musicais.

Na minha pesquisa de dissertação (MELO, 2007) observei que para ensinar teoria musical para o aluno com deficiência visual necessita-se do uso do sistema

Braille além de adaptações de gráficos do pentagrama e das figuras de valores para o ensino da leitura musical. (BONILHA, 2010)

Nesse sentido a importância do recurso material e do recurso humano no ensino de música, a fim de possibilitar uma melhor acessibilidade aos conhecimentos e formação musical devem ser direcionados para atender as especificidades dos educandos com deficiência visual. Tanto o professor quanto os recursos precisam modificar suas estratégias, metodologias, texturas, sem perder o propósito da educação musical definido para o grupo no qual esteja inserido o educando com deficiência visual.

3.3.1 O ensino da música e os recursos didáticos pedagógicos específicos

Considero esta parte como de grande relevância para este estudo, visto que a minha pesquisa parte do pressuposto de que são eles que contribuem para a qualidade e garantia da acessibilidade no contexto da aula de música na escola, como defende Rodrigues (2006) não basta apenas incluir, é necessário oferecer as condições fundamentais para que a educação aconteça de fato no contexto da sala de aula. Não deve-se democratizar as carências na escola, sem proporcionar as devidas condições de atuação do professor e de aprendizagem do aluno, oferecendo os recursos necessários para o melhor desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. A escola pode ser mensurada pela quantidade e pela qualidade dos seus equipamentos, corpo docente qualificado, infraestrutura e pela forma como os recursos são de fato utilizados no processo de ensino e aprendizagem de seus educandos.

Para Rodrigues (2006, p. 8):

Se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criarem serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas.

Evidente que não pretendo encerrar a compreensão de que a inadequação de uma educação musical esteja apenas associada às formas de utilização dos recursos, mas a partir deles compreender e analisar melhor esta realidade exposta em sala de aula.

Nesse sentido quero explicitar melhor o que entendo e conceituo aqui como recurso didáticos na educação da música. Parto do pressuposto que na sala de aula o professor de música utilizará além dos recursos necessários, métodos que servirão de aporte teórico.

Na música além da pauta musical, os professores utilizam elementos e objetos sonoros fundamentado em suas estratégias de ensino. Posso me referir a partir de leituras e observações da minha dissertação que existe aqueles educadores mais conservadores que utilizam o piano, o violão ou algum outro instrumento musical mais convencional, ou aqueles que utilizam objeto que emita sons regulares para desenvolver o ouvido do aluno. Esses educadores que partem da ideia que permitir ao aluno construir seus próprios instrumentos a partir de elementos comuns, como latas, garrafas plásticas, sementes, grão de areia, canos PVC, dentre outras possibilidades de exploração do som e por conseqüente da música, acreditam numa pedagogia mais humana e próxima do Construtivismo. Desta forma, a partir de leituras de publicações em revistas, anais, enciclopédias, assim como de estudos realizados no período de minha graduação em música, descrevo alguns princípios de pedagogos musicais que contribuíram para a formação do professor de música no Brasil, que podem servir de orientação didática no ensino de música para os educandos com deficiência visual.

Existem métodos que se fundamentam em orientações mais construtivistas, valorizando a relação psicológica entre música e o desenvolvimento do ser humano, assim como o trabalho prático antes do ensino teórico da música, junto a uma preocupação com a relação entre o conhecimento musical nas diferentes faixas etárias da criança. Esses métodos aproximam-se dos conceitos de aprendizagem socio interacionista, de autores como Vigotsky (1991), que defende que o conhecimento se dá na relação ou interação das pessoas, assim também o conhecimento formal da música se dá nesta interação com os outros e que deve ser precedido de um aprendizado livre e espontâneo, sem a rigurosidade que por vezes a escola tradicional obriga o aluno seguir.

O professor suíço Edgar Willems, é um exemplo desses autores que apresenta em suas obras, princípios da educação musical, os quais, estão de acordo com esta postura descrita anteriormente. Em seu método ele defende que não se deve utilizar recursos não musicais para o ensino da música. No livro *As bases psicológicas da educação musical* (WILLEMS, 1970), o autor faz relação entre os elementos da música e as estruturas humanas: o mental associa a harmonia, o afetivo a melodia e o corporal ao rítmico.

Nesse sentido, compreendo ser de fundamental importância esta descrição de Willems (1970), pois a melodia que significa a seqüência de sons sucessivos, pode ser executado na flauta, no saxs, na voz cantada e em todo instrumento de sopro, guardando consigo uma estreita relação com a respiração do pulmão, corrente sanguínea, e requer do executante uma maior expressividade na emissão e inflexão dos sons que obedecem o estado de espírito do músico. No que se refere a harmonia a ligação com o mental, diz respeito a lógica matemática que esta parte do conhecimento musical exige do estudante.

O conceito de Harmonia descrito em várias publicações de educação musical define que harmonia é um conjunto de sons dispostos de forma simultânea, exigindo uma logicidade em suas combinações. Assim sendo requer do aluno um maior esforço mental, uso da memória, concentração, raciocínio, aspectos tais necessários para compreensão desta parte da música.

Na terceira dimensão, o ritmo, ligado ao corporal, pode-se entender como associado ao movimento da vida, visto que o ritmo é a ordenação e proporção dos sons dispostos na melodia ou na harmonia. Assim o andamento da música e o andamento corporal podem estar ligados aos parâmetros do som: tempo, duração e da intensidade, podendo ser mais lento ou mais rápido mais forte ou mais fraco.

No que se refere recursos na aula de música, Willems utilizava sinos, shlofone, recursos que pudessem exemplificar diferentes texturas e sonorizações.

Outro método é o eurrítmico, que tem a rítmica corporal como ponto central. A sua metodologia prever que para iniciar em uma abordagem musical, independentemente da faixa etária ou do público específico, a ludicidade é que deverá estar em função da faixa etária a ser trabalhada. Esse método faz-me recordar do posicionamento defendido pelo professor, da Universidade Federal da Bahia, Cipriano Luckesi (2005), que acredita que a ludicidade desenvolve o ser humano em sua plenitude.

Esse método eurrítmico foi criado pelo pedagogo Emile Dalcroze, nascido em Viena e professor na Suíça. De acordo com Paz (1993, p. 14):

A rítmica de Dalcroze, denominada Eurrítmica, entronizou o corpo como catalisador do ritmo e de todos os fenômenos musicais. A tônica era dizer *eu sinto* em lugar de *eu sei*.

O método eurrítmico, fundamentalmente, utiliza o corpo em movimento seguindo instruções do professor para ciclonizar esses movimentos aos elementos

musicais dispostos na proposta da aula. Na primeira fase, estimula-se aos participantes andar por uma sala de forma livre, explorando todo o espaço, observando os diversos andamentos, que serão utilizados e interiorizando esse tempo, interrompendo esse andar várias vezes de forma regular e irregularmente.

Na segunda fase, inicia-se o exercício anterior, recuando, andando para trás, o que irá ralentar, ou seja, diminuir lentamente o andamento do ritmo, automaticamente o tempo orgânico de cada um, isto é o que situa corpo no tempo e no espaço. A nova proposta é acrescentar um ritmo a esta atividade instalando um tempo comum ao grupo, usando um instrumento para indicar qual será o tempo utilizado. Em seguida vem à percepção do pulso, compasso e a divisão do tempo ou ainda a subdivisão. Para Dalcroze (FARIAS, 20--) qualquer fenômeno musical é objeto de representação corporal. O autor apela continuamente à atenção, à memória auditiva e à capacidade de livre expressão do aluno, mediante a criação de exercícios rítmicos e melodias com ritmo, de movimentos simples e coreografados.

A metodologia de Dalcroze (FARIAS, 20--), a partir desta observação é o acolhimento da cultura popular no ensino da música, uma revolução para a Educação Musical da época, hoje, bastante comum nas escolas. Dalcroze dedicou sua vida ao ideal de que as novas propostas de ensino da música permitiriam o pleno desenvolvimento das capacidades sensório-motoras, sensíveis, mentais e espirituais da criança e, em consequência, de toda a população. Assim, os fundamentos da Escola Dalcroze são: a audição musical, que consiste em desenvolver a percepção auditiva da altura dos sons; senso rítmico, que consiste em fazer e sentir o ritmo pela recriação motora; despertar o aluno através de atividades concretas e físicas, adequadas a faixa etária; e fundamentos rítmicos, alcançar o domínio dos ritmos através de sua mobilidade natural.

Além disso, Dalcroze voltou-se, ele próprio, a partir da década de 1920, ao ensino de atividades de Rítmica para crianças com necessidades especiais, ou seja, crianças surdas, cegas e outras que apresentavam atrasos intelectuais.

Outro método que destaco é o do pedagogo Hungaro Zoltan Kodaly (apud ALMEIDA, 2004), ele acreditava que a música era um conhecimento que deveria ser disponibilizado a todas as pessoas. E, dessa maneira dedicou-se a torná-la uma linguagem “natural”. Seu método de ensino, hoje conhecido mundialmente como “método Kodály”, tem por objetivo a aquisição da linguagem musical como um instrumento auxiliar no desenvolvimento físico, intelectual e afetivo do educando. Em

sua proposta, o ponto de partida é a vivência da música e o ponto de chegada é o conhecimento teórico. Seu método baseia-se no canto coletivo, o qual consiste em melodias simples e segue uma sequência de intervalos melódicos (distância entre uma nota e outra). O ritmo não é ensinado separadamente da melodia, mas conjugado a ela. Para a leitura rítmica Kodály (apud ALMEIDA, 2004) baseou-se no sistema de “silabação rítmica”, cujas palavras mais usadas são “tá” para representar a figura musical semínima, “ti-ti” para representar duas colcheias e “ti-ri-ti-ri” para representar quatro semicolcheias. De maneira lúdica, a criança aprende a leitura rítmica através da utilização de desenhos ou símbolos que correspondam a cada figura rítmica.

De acordo com Kodály (apud ALMEIDA, 2004), o intelecto, as emoções e a personalidade de todas as pessoas podem ser desenvolvidas e trabalhadas através da música. Dessa forma, a música deveria ser acessível a todos, de maneira simples, porém sem perder a qualidade musical.

O ato de cantar era a primeira etapa do método Kodály (apud ALMEIDA, 2004). Para o músico o canto significava o fundamento da cultura, pois a voz é o sinal mais imediato que nos aproxima e comunica com a música. Acredito também que o ato de cantar nos aproxima de nossos ritmos internos, haja vista que ao cantarmos mobilizamos todo nosso organismo, pulmão, circulação sanguínea, os neurotransmissores, produzindo assim sensação de bem-estar mental e emocional. Desta forma, o método enfatiza o canto coral não apenas como expressão musical e sim como exercício para o desenvolvimento intelectual e emocional. A vivência do canto coral permite o contato com os parâmetros do som, como a pulsação, o ritmo, as formas melódicas.

Ao trabalhar o canto com as crianças, Kodály proporcionava uma vivência prazerosa da música, que poderia criar uma ligação entre a criança e a música, estimulando-a a buscar outras formas de expressão musical, como outros tipos de canto ou a vivência de uma música instrumental. Esse prazer proporcionado pela música deve ser a tônica do ensino musical nesse método, e não um exercício rotineiro e maçante que pode acabar por afastar a criança da música.

De acordo com as pesquisas de Kodály (apud ALMEIDA, 2004) as crianças não conseguem ouvir nem reproduzir os semitons, por isso se utiliza do dó movel nas atividades de solfejo, denominado solfejo relativo, onde o dó pode ser colocado em qualquer lugar da escala musical, e dando início a uma escala de cinco tons ascendentes à partir daí. A pentatônica, que é uma escala de cinco tons inteiros, é a

ideal para aprender nesse método, pois nele não há a presença de semitons. Depois de bem familiarizados com a escala pentatônica, os alunos terão maior facilidade em compreender a inclusão dos semitons e então reproduzi-los. Essas atividades de solfejo baseadas na tônica já introduzem, desde cedo, o conceito de função harmônica, que poderá ser sistematizado mais tarde. (ALMEIDA, 2004; OLIVEIRA, 2009)

Desta forma, na pauta musical ele apresenta ideia de uma leitura relativa em lugar de uma leitura rígida definida pelas claves que acompanham as linhas da pauta musical. Desta forma, o aluno em vez de iniciar lendo a partir das claves, poderá ser utilizado o próprio corpo ou gestos manuais para representar as notas de possíveis melodias. Dalcroze e Vilalobo irão também utilizar métodos semelhantes desse solfejo relativo.

Posso citar ainda o educador alemão Karl Orff, conhecido também pelas suas composições, inclusive umas delas muito famosa, *carmina burana* (1937). Para pôr em prática suas ideias, Orff desenvolveu (em conjunto com Karl Maendler) o *Instrumentário de Orff*, constituído por instrumentos de percussão de todos os tipos. Em 1924, foi um dos fundadores de uma escola em Munique dedicada à ginástica rítmica e à dança (Escola Günther), uma vez que, para seu trabalho pedagógico, a unidade da música, do movimento e da linguagem era de importância fundamental. Ele trabalhava a musicalização a partir do folclore, utilizava parlendas, provérbios populares, cantilenas, ladainhas, a fim de trabalhar a educação musical. Ele tinha diversos instrumentos que completavam seu método de ensino, metalofones, claves, chocalhos, instrumentos estes que associados com as frases davam a rítma do trabalho de musicalização do aluno. (ALMEIDA, 2004)

Pierre Schaeffer outro importante educador, realizava trabalhos coletivos de experimentação do som e da música. Permitia aos componentes dos grupos formado por ele, escutar os sons da natureza junto com os sons criados ou estraidos de instrumentos diversos,, possibilitava assim o melhor desenvolvimento do que ele denominava ouvido interno. Considerado como representante da música concreta e da música eletrônica, foi primeiro compositor a utilizar fitas magnéticas.

Keith Swanwick (2003) pedagogo inglês em sua obra *Ensinando música musicalmente*, traz uma proposta de educação musical atenta ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Defende uma espiral no desenvolvimento musical que esteja atenta as diferentes fases da maturação humana.No primeiro estagio que vai até os

quatro anos o autor defende uma fase de experimentação infantil. A criança bate as coisas tentando tirar sons dos objetos e instrumentos musicais.

No segundo estágio que vai dos cinco aos nove anos a manipulação dos instrumentos se dar como a manifestação do pensamento. A criança compõe suas próprias canções, associados as lembranças e vivencias anteriores. A partir dos dez anos estas composições se tornam mais variadas num movimento denominado especulativo.

No inicio da adolescência em um terceiro estagio as canções vão num movimento de estilos padronizados. Nesse estagio os estilos obedecem os modismos e aquelas canções que servem para interação entre os demais indivíduos de mesma faixa etária. Num quarto estágio, a partir dos quinze anos, as canções são de natureza individual e de menos modismo.

A música ganha maior importância na vida do jovem e esse estagio engloba todos os outros três.

Outro pedagogo musical que destaco sua forma de educar, é o brasileiro Heitor Villa-lobos, conhecido no Brasil e também em outros países destacou-se por suas diversas composições na música erudita, popular e folclórica. Destaco três composições bem conhecidas: *Uirapuru*, *Trenzinho do caipira*, *As bachianas*. Além destas obras, Villa-Lobos compôs muitas outras para diversos instrumentos. Na política destacou-se no nacionalismo do governo Vargas, no momento histórico conhecido como Estado Novo. Nesse período compilou o guia pratico *Temas populares harmonizados* que contia diversas músicas vocais. Desta forma, o método de ensino de música de Villa-Lobos ficou conhecido pela capacidade de alcançar as massas numa interatividade musical com multidões de milhares de pessoas de uma só vez. O canto orfeônico também foi uma de suas marcas, visto que desta forma as escolas executavam constantemente as canções de cunho patriótico.

Ao que se refere o educador Villa-Lobos aponto ainda alguns problemas que ele considerava vital para o não crescimento da educação musical brasileira. Como afirma a Paz (1993, p. 19) descrevendo o depoimento de Mindinha, a segunda esposa de Villa-Lobos.

Em seu depoimento ao Museu da Imagem e do Som, disse que o maior defeito das escolas e conservatórios, na opinião de Villa-Lobos, era que esses não davam ao aluno consciência musical, e ele, sobre isso, esclarece: "Quando digo que os nossos métodos são defeituosos, não me refiro a nenhum professor ou método ou escola".

O problema da pedagogia musical era visto por Villa-Lobos em quatro diferentes aspectos, que cito de maneira resumida.

No primeiro ele se refere ao uso incorreto da terminologia musical, como exemplo tem-se a confusão entre os termos clássicos da música, romântico, popular e folclórica. Afirma que esses termos são utilizados ao acaso sem noção do seu significado e que a solução é o esclarecimento dos mesmos. O segundo problema é apontado por ele quando faz um paralelo entre música e linguagem, acredita que assim como a criança aprende falar antes das regras gramaticais, a música também deve surgir de uma maneira livre para depois inserir a parte teórica. (PAZ, 1993)

O terceiro problema apontado por Villa-Lobos, diz respeito a função do artista, qual deve ver sua arte como um talento a ser doado, apreciado e não apenas a busca pelo sucesso artístico, um êxito individual. Na quarta questão ele aponta que o compositor deve se inspirar em seu legado cultural, aos elementos de sua própria alma, a fim de produzir uma música fundamentada em suas próprias concepções. (PAZ, 1993)

Portanto, são muitos os métodos, estratégias e recursos que a educação musical pode se apropriar para colocar em prática o ensino da música em sala de aula. No que se refere a temática aqui tratada, a educação musical para alunos com deficiência visual, os métodos devem obedecer a lógica de que todos os alunos em sala de aula deve participar de todas as atividades propostas. Assim como recursos didáticos devem atender as necessidades específicas de cada aluno. Uma educação musical inclusiva faz-se necessário uma combinação de conhecimentos que tornem prático o que se discute nas leis e documentos que defendem uma sala de aula inclusiva. Sala esta capaz de atender a todos com a mesma qualidade prevista nos parâmetros educacionais, em lugar de democratizar as carencias ou inadequação dos quadros que compõem a educação musical brasileira. (PAZ, 1993)

Descrevo a seguir a musicografia Braille, apontado por Bonilha (2010) como importante ferramenta de apropriação aos conhecimentos da música. Destaco também, ainda que de forma sucinta, visto não ser esse o objeto desta pesquisa, como exemplo de recurso adaptado na educação musical para educandos com deficiência visual, o programa de computador musicbraille, apontado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como possibilidade de leitura e escrita musical para alunos com deficiência visual, e um dos instrumentos que a partir da minha pesquisa de dissertação compreendo ser fundamental nesta compreensão dos recursos no processo de ensino da música para educandos com deficiência visual.

Evidente que sua utilização ainda pouco conhecida, poderá ser dificilmente encontrada entre os recursos dos professores em sala de aula ou mesmo totalmente desconhecida por esses educadores. Entretanto, nesta etapa desta investigação constatei algumas publicações que apontam sua utilização por alguns professores com deficiência visual, como por exemplo, professores no Instituto Benjamim Constant, no Rio de Janeiro.

3.3.2 A musicografia Braille e o musibraille

Nascido na França o sistema de escrita e leitura musical através do tato, a musicografia braille se tornou mundialmente aceita. No ano de 1992 foi realizada a última revisão para ajustar os símbolos que representam as figuras desta notação musical, sendo transcrito para o português, em 2004. Esse sistema originalmente é constituído de 63 sinais que servem para representar as letras do alfabeto, símbolos matemático, químico, musicais. Na escola francesa onde estudava Louis Braille esse método passou a ser adotado após sua morte, em 1854. No Brasil, com a criação do Instituto Benjamim Constant, no Rio de Janeiro, pelo Decreto Imperial nº1.428, de 12 de setembro de 1854, o ensino de música também se deu por meio do sistema Braille. (MELO, 2007)

Este sistema é constituído de celas que em cada uma possui a possibilidade de se escrever seis pontos. Os pontos são dispostos de maneira vertical e posicionados em duas colunas paralelas. Cada ponto é localizado na referida cela da seguinte maneira: do lado esquerdo de quem estar lendo, de cima para baixo, estão os pontos 1, 2, 3; na direita, de cima para baixo, estão os pontos 4, 5, 6; analogicamente, costumo comparar cada coluna do braille a uma sinaleira de trânsito, onde as cores podem ser associadas aos pontos, assim, o sinal vermelho estar na mesma posição do ponto 1, o amarelo ao ponto 2 e o verde ao ponto 3. Desta mesma forma, podemos pensar na coluna da direita, o ponto 4, na cor vermelha, o 5, na cor amarela e o ponto 6, na cor verde. Esses pontos combinados irão formar o sistema braille que serve para representar os símbolos gráficos na musicografia braille que é a forma de leitura e escrita musical para atender aos músicos com deficiência visual. (MELO, 2007)

A escrita musical por meio desse sistema se dá numa sequência de símbolos dispostos de forma horizontal, diferente da escrita musical comum, a qual é escrita na pauta e tem sequência vertical. Desta forma, cada figura de valor terá um símbolo braille para representá-la: a semibreve valor de maior duração na escrita musical, a nota Dó

será representada pelos pontos 1, 3, 4, 5, 6; sendo que para cada nota existe um único símbolo, então a nota Ré terá outra disposição simbólica; será representada pelos pontos 1, 3, 5, 6; a nota Mi pelos pontos, 1, 2, 3, 4, 6; a nota Fá pelos pontos 1, 2, 3, 4, 5, 6; Sol, 2, 3, 5, 6; o Lá 2, 3, 4, 6; e a sétima nota da escala musical o Si pelos pontos 2, 3, 4, 5, 6. (MELO, 2007)

Nesta sistematização teremos sete representações para o valor da mínima, mais sete para semínima, para colcheia; no caso da semicolcheia utiliza-se os mesmo símbolos da semibreve, visto que são valores bem distintos e dificilmente confundidos na escrita musical braille; no caso da fusa e semifusa irão ser representadas pelos mesmos símbolos da mínima e semínima, respectivamente.

Os demais símbolos da musicografia tem também seus correspondentes em braille. O sinal de clave é representado por dois símbolos braille, a clave de sol na segunda linha, por exemplo, é representado pelos pontos, 4, 5, 6 no primeiro sinal e logo em seguida pelos pontos 3, 4, 5, a clave de Fá na quarta linha pelos pontos 4, 5, 6 no primeiro sinal e 3, 4, 5, 6 no segundo sinal.

O sinal de compasso no sistema braille é representado pelo espaço em branco, pula uma cela e passa escrever o próximo compasso após esse intervalo. No início do compasso coloca-se o indicativo do compasso e a figura de valor semelhante ao da forma escrita na pauta em tinta. O numerador com a indicação do tempo do compasso, no caso do braille, sinal de número, pontos 3, 4, 5, 6; e o número correspondente ao compasso; coloca-se os pontos 2, 5, 6, indicando a barra de separação e vem o número que indica a figura de valor.

Nesta ordem escreve-se a clave, o sinal de compasso e o sinal de oitava, o qual indicará a extensão da oitava onde será executada a linha melódica escrita; por exemplo, o ponto 5 antes da primeira nota de uma melodia, indicará que aquela nota está na terceira oitava do piano, então dizemos, Dó três, Ré três, Mi três e assim por diante.

No conjunto de programas de computador que digitalizam partituras em Braille, cito dois softwares descritos por Bonilha (2010) os quais são utilizados pela Biblioteca Central da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São eles: Braille Music Editor: programa que atua como um editor de música em Braille, dispondo de um sintetizador de voz. Ele transforma o teclado do computador em um teclado Braille, em que o usuário pode digitar caracteres de Musicografia. Assim, as teclas referentes às letras f, d, s, j, k e l representam, respectivamente, os pontos de 1, 2, 3, 4, 5 e 6, do sistema Braille. Posteriormente, o programa processa esses

dados e os apresenta em linguagem musical. Convém ressaltar que o contato com esse software foi fruto de uma busca por recursos tecnológicos eficazes, e que no momento, a Unicamp possui apenas uma versão demonstrativa dele. (BONILHA, 2010)

Informações contidas no site: <http://www.dodiesis.com> o programa possui diversos outros recursos, impossíveis de serem utilizados na versão demonstrativa. Esses recursos adicionais se referem, por exemplo, à possibilidade de escrita de partituras em diferentes disposições bem como à possibilidade de se transpor trechos musicais cromática e diatonicamente. (BONILHA, 2005)

Outro programa descrito por Bonilha (2010) é o *Finale*, software amplamente utilizado pelas pessoas videntes para digitalização de partituras. Ele possui uma interface com o Braille Music Editor, através de um *Plug-in*, que possibilita a exportação e importação de arquivos.

A partir desta breve exposição da musicografia braille e desses dois programas de computador, passamos apresentar o musibraille que tem fundamentos nesta forma de escrita musical, ampliando esta possibilidade de leitura e escrita para um formato digital, visto que assim como um texto em tinta pode ser transformado em braille, uma partitura também pode ser transcrita para o sistema braille e compreendida melhor a partir desse software.

O musibraille é um software desenvolvido pelo projeto Dosvox, da Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Petrobras. Consiste em um programa que permite ao aluno com deficiência visual escrever uma linha melódica e depois escutá-la ou enviar para impressão em tinta ou Braille. Permite ainda que o professor que não conhece o sistema braille escreva na musicografia comum e transcreva para impressão braille. Desta forma, afastando a distância entre o sistema braille e a escrita comum de música.

No caso do aluno com deficiência visual ele poderá escrever no teclado do computador a partir das letras comuns correspondentes aos símbolos da musicografia Braille, ou seja, um sinal que representa uma nota na musicografia Braille será digitado a partir daquela letra em da escrita comum disposta no teclado do computador e que tem seu correspondente em braille. A nota dó semibreve por exemplo, pode ser correspondida pela letra y do computador.

Outra forma é o aluno indicar ao software musibralle a opção teclado perken, então as teclas da segunda linha do computador agirá como se fosse uma máquina perken, que é uma máquina de datilografia em braille.

Na tela do computador, os pontos que representam a música podem ser editorados e mudados, de forma muito parecida com um texto comum, havendo possibilidade de copiar, colar, remover pedaços, etc. Mas o que é diferencial é que a música em pontos pode ser automaticamente tocada pelo computador. A pessoa que escreve a música pode saber imediatamente se o que escreveu faz sentido em termos musicais. Outra facilidade é a transcrição para a forma gráfica (em pauta), que permite que uma pessoa que não seja cega, que esteja em trabalho em cooperação com um músico cego, possa ter acesso instantâneo e compartilhado à tradução para pauta da partitura Braille.

Para o professor Borges um dos responsáveis pelo projeto do musibraille esta tecnologia é tipicamente brasileira e isto permite grandes avanços, visto que é possível realizar alterações sem liberações e consultas externas.

Na minha pesquisa de dissertação observei que os professores do Instituto Padre Chico já utilizavam outro programa de musicografia braille de origem estrangeira, porém eles apontavam diversas dificuldades no processo de adaptação do teclado do computador para tradução da musicografia braille, o que confirma assim esta afirmação do professor Borges. Ele afirma ainda que existem hoje poucas pessoas com deficiência visual se utilizando da musicografia braille, o que significa uma necessidade de treinamento desses alunos no sistema braille musical para conseguir compreender melhor o funcionamento do musibraille. Ele continua afirmando que não basta que o aluno saiba executar bem um instrumento, faz-se necessário a proficiência na escrita e leitura musical para uma formação mais completa do profissional da música.

Nesse sentido, observei na minha pesquisa de dissertação através da fala dos professores das escolas especiais de música que a grande dificuldade residia no convencimento da importância da musicografia braille para os alunos com deficiência visual, os quais sempre priorizavam a execução do instrumento e assim buscando esse aprendizado por meio do ouvido em lugar de uma sistematização e utilização do método de leitura e escrita braille. (MELO, 2007)

4 PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Dentro de uma proposta da educação inclusiva e uma abordagem qualitativa, optei pelo estudo de caso como modalidade de pesquisa para minha investigação do ensino da música para alunos com deficiência visual, os quais vivenciam apenas a experiência do não enxergar, mas podendo, a partir de condições favoráveis, experienciar situações de aprendizagem semelhantes aos demais estudantes da sala de aula. Escolhi essa modalidade, visto que as investigações com esse formato podem ser utilizadas de diferentes modos com abordagens qualitativas, não só na área da educação, mas também como modalidade de pesquisa, com aplicação em muitos campos do conhecimento.

Portanto, seus pressupostos básicos adaptam-se às finalidades da pesquisa aqui proposta, que é de natureza descritiva e analítica. Segundo Santos Filho (2002), a abordagem qualitativa se caracteriza pela preocupação com a compreensão, explanação e especificação do fenômeno estudado, na qual a compreensão de uma ação particular requer o entendimento do contexto em que essa ação se dá, ou seja, uma visão holística que leva em consideração todos os componentes envolvidos na situação estudada o que revela uma preocupação com a construção de significados e de como se processa essa construção.

O estudo de caso, como modalidade de pesquisa para minha investigação, atendeu seus objetivos, visto que esse estudo se deu a partir do cotidiano da aula de música no ensino regular, no qual procurei identificar como e quais formas de ensino no contexto da educação musical permitiam a acessibilidade do educando com deficiência visual, o que atendeu meus objetivos de análise e interpretação desta realidade. Segundo André (1995, p. 50), a decisão quanto à estratégia da pesquisa depende daquilo que o pesquisador quer saber. “[...] isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder”.

Logo, a partir de observações coletadas ao longo da pesquisa musical, da fundamentação em alguns teóricos da educação inclusiva e também a partir das metodologias apontadas nas obras de educadores musicais, descritos no capítulo 3, identifiquei a acessibilidade no espaço escolar, incluindo os recursos adaptados, prática docente, metodologias de ensino e estratégias para educação musical numa perspectiva inclusiva, com finalidades de servir de aporte teórico e prático do ensino-aprendizagem da música, com vistas a serem aplicados em iguais condições de

espaço e tempo em uma turma formada de educandos com e sem deficiência visual e também com educadores formados em música.

O meu objeto de pesquisa é a acessibilidade no ensino da música para pessoas com deficiência visual, numa proposta de compreender a totalidade desse ensino envolvendo, os recursos materiais utilizados em sala de aula, assim como o contexto e atores relacionados, como professores, ambiente escolar, dentre outros que façam parte desse espaço. Com esse perceber do fenômeno em sua totalidade, pretendo identificar o que de fato potencializa esse aprendizado e o que não tem possibilitado uma apropriação desse conhecimento.

O objeto pesquisado não depende apenas de si próprio, mas dos elementos que o circundam. No caso deste estudo, o ensino da música para educando com deficiência visual, não se encerra na investigação de um só elemento, mas dos instrumentos, recursos e pessoas envolvidas nesse processo de ensino da música. No estudo desse fenômeno do ensino musical para educandos com deficiência visual, procurarei refletir sobre esses elementos, além de observar as manifestações e comportamentos das pessoas que participam da escola, as quais, associadas aos recursos materiais, podem dificultar ou facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Como já referido no capítulo 2, o preconceito, como exemplo de um desses fatores, se manifesta na sala de aula e pode interferir no processo de aprendizagem. O preconceito, como afirma o autor José Leon Crochík (1997), é um fenômeno fruto da cultura. Se tomarmos esta concepção para o espaço escolar, os indivíduos envolvidos em sala de aula, professor, educando, gestores, corpo técnico, são pessoas que recebem esta carga de informações e as reproduzem no contexto escolar. Esse preconceito que, atrelado a outras dificuldades em sala de aula, podem acentuar a exclusão na participação do educando no contexto social. Segundo o mesmo autor:

Esta relação não é direta, pois o indivíduo se apropria dos estereótipos e os modifica de acordo com as suas necessidades. Contudo, as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura. (CROCHIK, 1997, p. 12)

O processo de socialização só pode ser vivenciado pelo indivíduo, porém as formas, os instrumentos e os conteúdos pertencem à cultura, o que significa que a

concepção e a relação entre os indivíduos é sempre mediada por aquela cultura e que, portanto, o indivíduo é fruto desta mediação. (CROCHIK, 1997) Nesse sentido aponto como mais um elemento a ser investigado em sala de aula, visto que os discursos impregnados de preconceitos e estereótipos que, somados a outras questões, podem significar maior barreira no processo de inclusão.

4.1 MÉTODO

Nas etapas percorridas para construção deste estudo, destaco os instrumentos escolhidos para investigação, assim como a trajetória necessária para encontrar os locais onde pude realizar a investigação de campo.

Foram diversos contatos realizados em instituição da rede pública municipal e estadual além da rede particular. Nessas escolas encontrei dificuldades para localizar professores de música, assim como encontrei dificuldades em encontrar alunos com deficiência visual que estivessem frequentando a escola regularmente.

Esta minha trajetória constitui-se de conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação inclusiva, visto que a mesma localiza-se como uma disciplina científica além de ser uma ciência aplicada. Nesse sentido, encontrei facilidades e dificuldades em abordar a temática. Facilidades quando me referia ao cotidiano desta realidade, visto que a minha trajetória me forneceu experiências que serviram de aporte para melhor compreensão da investigação aqui proposta, e dificuldades em buscar sua fundamentação epistemológica, visto o escasso número de publicações específicas na área da música para alunos com deficiência visual.

Compreendo que os pressupostos sucitados neste estudo fazem parte de realidades sociais, políticas e culturais de diversas características e, para melhor compreensão, me inspirei pela via da fenomenologia, que ver a realidade pelo fenômeno apresentado, dando sentido a sua manifestação em sua totalidade. Procurei assim, entender essas realidades investigadas como parte importante de um conhecimento e não como algo terminado, encerrado em um único aspecto. Segundo Silva (2007, p. 26):

O conhecimento é construído a partir desta condição desejante dos sujeitos e é por ela que elegem objetos, para serem apreendidos. Um conhecimento que nunca chegará à verdade total, pois o objeto deste gozo absoluto é um objeto perdido e jamais encontrado, por isso o conhecimento é provisório e a ciência não é neutra, pois os

sujeitos que constroem o conhecimento fazem um percurso próprio a partir desta condição.

A partir desta visão posso inferir que o fazer ciência parte do próprio sujeito, permitindo que o conhecimento seja traduzido pelo caminho da multiplicidade de percepções e compreensões dentro do processo investigativo. Um olhar totalizador do fenômeno estudado, numa perspectiva multifatorial nas explicações do fenômeno.

4.1.1 Escolha do método

Procurei inspiração na fenomenologia, apesar do meu pouco aprofundamento nesse método, me identifiquei em seu caráter não conclusivo, não determinista, não impositivo, não encerrado em um primeiro estudo, mas que acredita na continuidade da investigação, buscando uma constante reflexão sobre o objeto de pesquisa.

Método esse que se propõe compreender a pessoa humana na sua totalidade e potencialidade em lugar de uma postura rígida, cristalizada da compreensão do que seja educação e processo educacional. Nesse sentido encontrei na leitura de obras como a que fala da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), a compreensão da realidade que entendo como importante na análise e interpretação proposta por mim, neste estudo sobre educação musical inclusiva.

Esta visão precarizada não concluída da realidade humana traduz melhor o que acredito enquanto o fazer ciência, não a entendendo como algo terminado, mas como um permanente reavaliar sobre sua postura diante dos fatos sociais. O fazer ciência é para mim como constante recriar, não compreendendo como algo concluído, permitindo-se autocrítica e uma análise sobre suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a obra da professora Masini (1994), busca compreender esta realidade a partir desse método da fenomenologia da percepção, o qual discorre sobre a necessidade de construir um arcabouço teórico solidificado em bases profundas, de forma a considerar o ser humano em toda sua totalidade e não apenas em focar em uma única forma de concepção. Partindo assim da necessidade de compreender os diferentes aspectos da vida humana numa perspectiva multi referencial que permita uma compreensão pautada na

potencialidade do sujeito. Nesse sentido, o educando, estaria no centro de uma preocupação fundamentada em seus interesses e potencialidade, ela afirma:

Para a orientação de um aluno, para deixá-lo revelar-se em sua própria forma de ser, o educador precisa pois: estar atento à maneira dele (aluno): perceber e explorar o que o rodeia; organizar o que aprende; comunicar-se com os outros e com o meio que o cerca. (MASINI, 1994, p. 75)

Só posso ter a verdadeira compreensão do outro a partir do outro, não posso querer perceber o outro tomando a minha experiência, em lugar do meu referencial que fundamenta-se no perceber daquele que está de fora, devo partir do perceber do outro, é a condição do outro, daquilo que está além de mim, visto que um olhar que tem como base minha experiência não permite alcançar uma ideia real do significado do indivíduo em sua manifestação espontânea, singular. Nesse sentido, a busca por uma compreensão do outro não pode ser interpretada por parâmetros externos ao outro, o olhar tem que ser pautado na percepção do próprio indivíduo percebido.

É na compreensão de que eu também sou o outro para quem me percebe que posso tomar consciência da realidade da qual não devo buscar na outra pessoa o que é semelhante em mim, mas sim em suas diferenças é que podemos nos encontrar. Na convergência de alteridades, pois a alteridade do outro só é aceita por mim quando entendo que a minha alteridade não deve ser instrumento de imposição para aquele que apresenta diferenças de comportamento e de percepção.

Permito-me compreender uma pessoa com deficiência visual não a partir do universo dos que vêm, mas na perspectiva da ausência desse sentido sem nenhum acréscimo de incapacidade que, por vezes, o preconceito faz acreditar que existe na falta do sentido da visão.

4.1.2 Dinâmica da investigação

Iniciei este estudo debruçado em publicações que pudessem me aproximar de duas temáticas que se entrecruzam nesta pesquisa: a educação inclusiva e a educação musical. Nesse sentido, apresentei no capítulo 2 esta leitura que fez parte desse momento inicial da investigação.

Apresentei os livros, as teses e dissertações, os documentos legais que serviram de orientação para esta pesquisa de educação musical com educandos deficientes visuais.

No segundo semestre de 2012 procurei estabelecer contatos com as secretarias municipal e estadual e com representantes de instituições de educação especial que pudessem me orientar na localização de professor de música que estivesse lecionando em uma sala de aula regular e na qual houvesse, algum educando com deficiência visual, possibilitando o cruzamento entre essas duas realidades que fazem parte do objeto de investigação desta pesquisa: o professor de música e o aluno com deficiência visual.

No estudo exploratório, encontrei diversas dificuldades no que se refere a coleta de dados sobre a educação musical na prática com alunos com deficiência visual. As informações fornecidas pelas secretarias de educação municipal e estadual nem sempre correspondiam aos dados conferidos por mim em contato com as escolas. Visto que, nas escolas que existiam professor de música, os alunos indicados com deficiência visual nem sempre frequentavam as aulas. Por outro lado, tiveram escolas que havia aluno com deficiência visual, porém não existia professor de música o que tornou um entrave cruzar essas duas realidades. Parti então para localizar os professores de música, através das instituições especializadas, como por exemplo, o Instituto de Cegos da Bahia e o Centro de Apoio Pedagógico assim como gestores de escolas para identificar os espaços onde encontraria os sujeitos participantes desta pesquisa aqui proposto.

Nesse processo de investigação descrevi a trajetória da pesquisa a partir dos sujeitos investigados, das parcerias estabelecidas, nas ferramentas de auxílio, e principalmente das instituições participantes e das minhas observações colhidas nesse meu campo de pesquisa dentro do processo de investigação, sobre acessibilidade no contexto da aula de música para aluno com deficiência visual.

Contei nesses estudos com diversas parcerias de pessoas e de núcleos e instituições do ensino regular e do ensino especializado. Foram meus parceiros, professores, coordenadores, diretores, colegas da Universidade Federal da Bahia, colegas da área de música, além da colaboração, compreensão da minha orientadora que me auxiliou na leitura e observações da escrita do texto aqui apresentado, assim como contei com o apoio da professora Nelma Galvão na revisão deste texto, resultado de minhas investigações por meio das observações,

leituras e entrevistas. Saliento que utilizei os programas de computador *JAWS* e *Dosvox*, para realizar minhas leituras e escritas neste estudo.

Contei ainda com apoio de diversas bolsista ligada ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GEINE) e do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais (NAPE), da UFBA, localizados respectivamente na FACED e no Pavilhão de Aulas da Federação (PAF). Estudantes ligadas ao NAPE, da UFBA, dentre outros profissionais que também atuavam nesses dois espaços.

Contei ainda com apoio dos dirigentes e profissionais de instituições especializadas, apoio Pedagógico a pessoa com deficiência visual e do Setor Braille da Biblioteca Pública do estado da Bahia. Além dos diretores, secretários, funcionários, coordenadores e professores das escolas, públicas e particulares, as quais foram visitadas por mim, assim como o apoio dos representantes das secretarias municipal e estadual da Bahia.

Foi a minha inquietação e preocupação de verificar como a acessibilidade no ensino da música regular para alunos com deficiência visual, incluindo: recursos materiais e humanos como importantes mediadores na aprendizagem da música, que me levaram a buscar melhor compreensão sobre esta temática. Parti em outubro de 2012 até agosto de 2013 na investigação de informações que contribuísse para identificar as possibilidades de uma atuação acessível por parte dos que estão envolvidos no processo de ensino de música na rede regular de ensino.

Preocupei-me ainda, na escrita deste estudo, com os aspectos socioculturais, ambientais e políticos no contexto da educação inclusiva, apontando ao longo deste estudo, uma preocupação com os aspectos no entorno da sala de aula regular, pois como tenho defendido a acessibilidade como um conceito que vai além dos muros da escola. (MELO, 2011) Nesse sentido, ao tratar dos aspectos políticos sociais da deficiência, saliento que a disponibilização de recursos materiais e humanos em sala de aula dependem também de questões externas a esse espaço que se referem aos gestores, políticas públicas, aspectos socioculturais, dentre outros aspectos que não são tão evidentes, como por exemplo o preconceito, já referido, que está presente no interior da sala de aula ou no contexto escolar.

Constatei nesse processo, que alguns aspectos socioculturais foram identificados no contexto da pesquisa de campo. Aspectos que se referem a questões como: o número de alunos com deficiência visual dentro do contexto da

aula de música, o qual ainda é um número pequeno; outra questão, é que tanto a educação musical quanto a presença da educação inclusiva, é reduzida nas escolas do ensino regular.

No cruzamento dessas modalidades de educação encontra-se uma enorme invisibilidade nas políticas educacionais. Por isso, os desafios são maiores na proposta de identificar as barreiras para sugerir possíveis eliminações desses entraves na acessibilidade no ensino da música.

Defino então as ações de acessibilidade ou barreiras, dividindo-as em categorias neste estudo, as quais identifiquei e analisei. Utilizei esse modo de divisão, em categorias, para melhor explicitar o que compreendi como situação que passei a denominar de “educar acessível”, para ações de acessibilidade na aula de música e “não educar acessível”, para ações de barreiras no processo de ensino e aprendizagem da música no processo de ensino musical para alunos com deficiência visual. Esclareço também que o significado que dou aqui para o termo categorias é o de agrupamento de elementos semelhantes para facilitar a análise e interpretação dos dados colhidos na pesquisa. Como descreve Minayo (apud COSTA, 2011, p. 109),

Como categoria, entende-se conceitos que abrangem elementos comuns, que se relacionam entre si na busca de se estabelecer agrupamentos de idéias, podendo ser utilizadas em pesquisas qualitativas.

Dessa forma, os aspectos, que elenquei para me referir como acessível ou de caráter não acessível foram divididos ainda em subcategorias, as quais apresento a seguir:

a) Arquitetônica:

Apontadas como disposição das carteiras, mesas, armários, e demais mobiliários em sala, espaço do portão da escola até o acesso a sala do aluno com deficiência visual; existência de pistas táteis ou não, identificação em Braille dos ambientes; as estruturas físicas do entorno escolar, a calçada de fora da escola, disposição de postes de luz, orelhões, caixa de lixo ou de correio.

b) Comunicacional:

Nesse caso incluindo, linguagem utilizada pelos profissionais que atuam no contexto da aula de música. Se estas são apenas visuais, sem adaptar para o

aluno com deficiência visual, ou se existe a preocupação em áudio descrever estas linguagens visuais. Se nas atividades com material escrito em tinta, existe material transcrito para a leitura e escrita da pessoa com deficiência visual, o Braille. Se na utilização de algum recurso tecnológicos, existe alguma adaptação para o aluno com deficiência visual.

c) Didática pedagógica:

Refere-se às adaptações nas estratégias, metodologias de ensino e avaliações. Diz respeito também aos recursos materiais utilizados pelo professor assim como aos procedimentos realizados em sala de aula no processo de ensino.

d) Atitudinal:

Refere-se às ações de super proteção, preconceito e subestimação que podem levar a maior ou menor dependência do educando nas atividades. O envolvimento dos educadores para buscar conhecimentos e recursos para melhorar seu ensino.

4.2 SUJEITO DA PESQUISA

Os sujeitos escolhidos para esta investigação fazem parte de uma escolha definida no contexto da minha trajetória. As diversas reflexões e estudos vivenciados no meu contexto educacional me levaram a concluir que os principais participantes no processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência visual são os próprios educandos, os professores de classe, diretores das escolas, coordenadores pedagógicos, funcionários da escola, e os educadores musicais que, em uma relação dialógica e interativa, definem os caminhos desta construção da aprendizagem. Assim, junto a esses, por considerar como fundamental, os recursos materiais, o ambiente e tudo que esteja no entorno do espaço escolar.

Nesse sentido, parti de uma ideia esclarecida sobre a condição do não enxergar, do não ver, a qual apenas requer adaptações nos recursos utilizados em sala de aula, que dependem, por vezes de um melhor posicionamento dos participantes do espaço escolar, assim como melhor posicionamento do educador em sala de aula. Tendo ainda, a compreensão de que a deficiência como uma experiência do indivíduo, não é determinante para o empecilho em seu

desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, mas pelo contrário, suas potencialidades podem ser evidenciadas a depender das oportunidades nos diferentes contextos sociais.

Considerarei então como sujeito desta pesquisa os educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula de música na escola regular. Assim como todos os envolvidos com a escola, incluindo os educadores de música que lidam com esta realidade de inserir esse educando no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, procurarei evidenciar as possibilidades e potencialidades, pois acredito que as deficiências não estão no sujeito, mas nas condições do ambiente vivenciado por ele. (DINIZ, 2010) A autora ratifica então esta concepção numa perspectiva de que não existe diferente, mas sim diferença nas percepções dos indivíduos, pois como venho afirmando, o ver da pessoa com deficiência visual não pode ter como parâmetro as ideias equivocadas pautadas numa orientação visocentrista experimentadas pelas pessoas que enxergam, visto que nesse sentido a pessoa com deficiência visual não será tida como aquela que percebe com os demais sentidos, mas como aquela que tem ausência de um sentido. A sua posição na vida social será sempre a da pessoa que possui falhas e não permitindo um posicionamento centrado nas suas potencialidades.

A deficiência visual então deve ser compreendida pela sua potencialidade em lugar da ausência do enxergar. (ARAÚJO, 2007) A partir de uma compreensão de que os recursos humanos, assim como os recursos didáticos pedagógicos são fundamentais no desenvolvimento no processo de ensino, como possibilidade de romper com as barreiras e os estigmas, desta compreensão visocentrista.

Estabelece-se assim a compreensão da importância de uma boa relação entre recursos materiais e humanos para se obter um ensino adequado em sala de aula. A ênfase não deve ser centrada nos aspectos da deficiência visual, mas nas condições que são disponibilizadas para superação da pessoa com esta limitação no contexto do espaço que estar inserida.

A fenomenologia das percepções pode contribuir nessa compreensão, pois o ver é sentido e vivido pelo sujeito que sente e vive no corpo. Não existe um único ver, mas várias maneiras de perceber ou enxergar o mundo. Para o filósofo Merleau-Ponty (apud ARAÚJO, 2007), o mundo não é o que o sujeito pensa, mas o que é vivido por cada um, a partir da sua singularidade, sendo que esse mundo não é

possível de ser possuído, pois é inesgotável. Segundo ele afirma: “Há um mundo, ou, antes, há o mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14)

Na perspectiva da fenomenologia das percepções, o mundo é resultado da intersecção da experiência do sujeito, com o outro e com a somatória das próprias experiências, gerando outra experiência, sendo inseparáveis a subjetividade e a intersubjetividade no tempo das experiências do presente, assim como do passado, formando uma nova unidade de experiências que trazem para dentro de si outro mundo, numa interminável manifestação do fenômeno, pois sempre surgem novas experiências na interação das subjetividades.

Nesse sentido, o corpo é o sujeito no mundo, pois é o corpo que sente, que sabe, que compreende e apreende. O corpo é uma totalidade de movimentos que se relaciona com o mundo de significados e é a partir dele que se adquire a experiência, permitindo-lhe saber e compreender, sendo ainda nele que o significado se manifesta. Penso que para o autor, a percepção é uma síntese integrada do que é vivido corporalmente, através das interações do sujeito consigo mesmo e com suas interrelações com o mundo circundante.

4.2.1 Caracterização dos educandos

Para esta pesquisa elenquei seis alunos que nomearei com as letras do alfabeto (T, V, W, X, Y, Z), os quais estão matriculados na rede regular de ensino, distribuídos da seguinte forma: dois alunos da educação infantil em escolas particulares, três no ensino fundamental 1, sendo dois na rede municipal e um na rede particular; um aluno no ensino médio na rede Estadual.

A faixa etária compreende entre 4 e 18 anos.

Os dados dos educandos serão ordenados de acordo com a organização das escolas enumeradas de um a seis, conforme disposto no item campo de pesquisa:

- a) Escola 1: o aluno T que foi observado está na educação infantil, é uma criança com deficiência visual de 4 anos que nasceu sem enxergar, resultado de uma má formação genética o que consequenciou na ausência do globo ocular, entre outros comprometimentos na motricidade.

- b) Escola 2: o aluno V dessa escola está no ensino médio e perdeu a visão na idade adulta, em decorrência a um glaucoma. Necessitou fazer readaptação social no Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual. Saliento que este educando foi o único entrevistado, seguindo o roteiro elaborado para entrevista (apêndice B)
- c) Escola 3: a aluna W de 8 anos observada, cursa o fundamental 1, têm baixa visão decorrente de complicações congênitas. Esta aluna consegue perceber figuras e letras desde que estas estejam ampliadas.
- d) Escola 4: aluna X, aqui pesquisada, estuda no terceiro ano do fundamental 1, perdeu a visão em torno de seus 4 anos de idade, e em relação à causa desta perda da visão, não obteve melhores esclarecimentos. No período da pesquisa possuía oito anos e já fazia uso da bengala e tinha conhecimento da leitura e escrita Braille.
- e) Escola 5 e 6: nessas duas escolas não houveram observações em sala de aula, visto que as informações foram obtidas através de entrevistas com os professores de música. As duas alunas eram deficientes visuais congênitas de 4 e 8 anos de idade, respectivamente, sendo a primeira, aluna Y, da educação infantil e a segunda, aluna Z, do ensino fundamental 1.

Apresento então os dados dos educandos no quadro a seguir:

Quadro nº1 Educandos sujeitos da pesquisa

Escolas	1	2	3	4	5	6
Sujeitos	T	V	W	X	Y	Z
Nível de escolarização	Educação infantil.	Ensino Médio	Fundamental I	3º ano do Fundamental I	Educação infantil	Ensino Fundamental I
Faixa etária	4 anos	Adulto Único entrevistado	8 anos	8 anos	4 anos	8 anos
Característica de percepção	Nasceu sem enxergar	Perdeu a visão na idade adulta	Baixa visão. Percebe figuras e letras ampliadas	Perdeu a visão aos 4 anos. Usa bengala e tem conhecimento de leitura e escrita Braille	Não observada	Não observada

Causa da deficiência visual	Má formação genética e como consequência ausência do globo ocular	Glaucoma	Complicações congênitas	Não esclarecida	Não observada	Não observada
------------------------------------	---	----------	-------------------------	-----------------	----------------------	----------------------

Fonte: Pesquisa do autor

4.2.2 Caracterização dos professores

Os seis professores que fizeram parte desta pesquisa estão nomeados com as letras do alfabeto (B, C, D, F, G, H). Desses, cinco são formados em música e o sexto era pedagogo, professor da classe, que apesar de não ter formação em música, entrou como professor entrevistado por participar das aulas de educação musical que eram ministradas por mim.

- a) Escola 1: o professor B já era conhecido por mim, visto termos concluído a graduação na mesma universidade, o que favoreceu nosso dialogo. Entretanto, não conhecia sua prática em sala de aula. No processo investigativo da pesquisa, obtive informações de que esse professor lecionava há mais de 15 anos e, durante sua trajetória havia dado aula para alguns alunos com deficiência visual e, portanto, tinha noções da musicografia Braille
- b) Escola 2: o professor C tinha uma longa trajetória na área da música, em diversas escolas e corais de universidades. Com mais de vinte anos de atuação na prática musical, tinha formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e durante seu percurso na educação musical, foi durante o período de coleta de dados desta pesquisa, que teve sua primeira experiência como professor de uma aluna com deficiência visual.
- c) Escola 3: a professora D era pedagoga e lecionava há mais de oito anos na rede Municipal. Esta era sua primeira experiência com aluno com deficiência visual.
- d) Escola 4: o professor F foi o mais jovem, em relação aos outros pesquisados, porém dedicado a sua atuação musical para atender a todos os alunos de

maneira satisfatória, inclusive para atender, com qualidade a aluna com limitação visual, a qual era sua primeira experiência.

- e) Escola 5: este professor G ainda não conhecia, mas já havia escutado falar sobre ele, visto sua longa trajetória na área da educação musical. O professor entrevistado teve sua formação com professores de destaque em Salvador na área da educação musical, então apresentava larga experiência ao que se refere a educação musical, entretanto era sua primeira experiência com aluna com deficiência visual.
- f) Escola 6: a professora H, assim como o Professor G, apenas realizei a entrevista sem observação em sala de aula. Esta professora lecionava música há quatro anos na rede Municipal e a aluna Z foi sua primeira experiência no ensino de música para alunos com deficiência visual, o que a levou a buscar conhecimento através de cursos oferecidos no Instituto de Cegos, no qual aprendeu a ler e escrever em Braille e a adaptar todo material de música, a fim de atender as especificidades da aluna.

Apresento o quadro dos dados dos professores:

Quadro nº 2 Professores sujeitos da pesquisa

Escolas	1	2	3	4	5	6
Professores	B	C	D	F	G	H
Tempo de experiência como professor	15 anos	Mais de vinte anos de atuação na prática musical	Pedagoga lecionava há mais de oito anos na rede Municipal	Mais jovem, em relação aos outros pesquisados e atua há 4 anos como professor.	Longa experiência área na educação musical. (cerca de 20 anos)	Lecionava música há quatro anos na rede Municipal
Experiência com alunos com DV	Noções de musicografia a Braille	Sem conhecimento do Braille. Primeira experiência com aluno DV.	Noções de musicografia Braille. Primeira experiência com aluna com DV	Sem conhecimento do Braille. Primeira experiência com aluna com DV	Sem conhecimento do Braille. Primeira experiência com aluna com DV.	Buscou conhecimentos em Cursos oferecidos na Instituição de Cegos. Aprendeu o Braille e a adaptar o material de música. Primeira experiência com aluna com DV..

Fonte: Pesquisa do autor

4.3 CAMPO DE PESQUISA

No universo de 30 escolas contactadas, sendo dez estaduais e dez particulares, apenas seis atenderam aos critérios necessários para este estudo, os quais se fundamentaram na presença do educador musical e do aluno com deficiência visual no contexto do ensino regular. O meu campo de investigação se deu em seis escolas do ensino regular situadas na cidade de Salvador no período de 2012, final do 2º semestre ao 1º semestre de 2013. Com descrição de quatro casos investigados diretamente e mais duas entrevistas com educadores musicais que tinha em sua classe alunos com deficiência visual. Com a finalidade de enriquecer as reflexões e análise dos dados obtidos nos quatro casos que entrevistei os outros dois educadores musicais.

Nas escolas estaduais contactadas, a educação musical se apresenta em menor número, porém com maior quantidade do aluno com deficiência visual. Destas escolas apenas duas tinham aula de música, entretanto, em oito delas havia alunos com deficiência visual, geralmente em grande número, visto que em seis dessas escolas possuem salas multifuncionais, mas sem a presença do educador musical. Somente uma escola, destas pesquisadas encontrei o aluno com deficiência visual e a presença do professor de música. Na realidade esta escola não tinha a disciplina educação musical, mas tinha em seu contexto um curso técnico que dentro do processo da educação básica complementava a educação disponibilizada na escola. Observei que o número de professores de música atuando na rede estadual é um número ainda bem insuficiente para atender as determinações descritas na emenda 9 394/96 de 2008, as quais já me referir no capítulo 2. Das dez escolas do estado pesquisadas apenas duas delas havia o ensino de música. Em uma tem-se o ensino de música em um curso técnico e na outra escola investigada existia o professor de música, porém o que existiam eram oficinas de música dentro de um projeto de extensão que não atendeu o critério da educação musical como disciplina em sala de aula

Quanto a questão da concentração dos alunos com deficiência visual em algumas escolas, apesar de não ser tema deste estudo, faço a seguinte inferência sobre esta concentração, visto que tem sido uma postura questionada por alguns educadores que acreditam ser esta uma nova modalidade de segregação. Criam-se dentro da escola regular espaços segregados para atender melhor as

especificidades, como apresenta Mantoan (apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 257), quando aponta que:

O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial [...]. Essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um lócus escolar arbitrariamente escolhido e acentua mais as desigualdades.

Penso que esses núcleos podem existir como referências de eficiência nos recursos humano e material, os mesmos devem ser um modelo a mais, porém não deve ser o único. As outras escolas distribuídas pela cidade devem ter esta referida escola que tem maior concentração de alunos com deficiência, como referência a fim de instalar programas semelhantes em seus projetos pedagógicos, para atender sua demanda de alunos com deficiência que residam próximas a estas outras escolas.

Na rede municipal de ensino que atende a educação infantil e fundamental 1 existem 426 escolas distribuídas em toda cidade de Salvador, divididas em várias Centro Regionais (CR) que possuem equipes que coordenam um número determinado de escola daquela região distribuídas pela Secretaria de Cultura da Bahia (SECULT), atual Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Na rede municipal tive mais facilidade de acesso a informações, visto que sou professor de música do quadro de professores da rede municipal. Nesse sentido, facilitou, porém não significou tarefa fácil, visto a necessidade de verificar as informações obtidas e atualizar algumas delas.

Recebi uma listagem de 88 escolas registradas no departamento de educação especial da SECULT na qual constavam o a matrícula de alunos com deficiência visual, dessas entrei em contato com dez escolas, de diferentes regionais.

Na regional que leciono existiam quatro escolas identificadas com a presença de aluno com deficiência visual, entretanto, apenas em dessas escolas foi possível confirmar a frequência desses educandos, pois nas demais foram apontadas questões de evasão dos alunos. Nas outras 6 escolas de regionais diferentes da que estou lotado, algumas não tinham o professor de música, e duas delas o aluno já não mais frequentava a escola, apesar de constarem como matriculados.

Desta forma o problema que me deparei logo de início foi a questão da evasão de alguns desses alunos informados como alunos com deficiência visual dentro do contexto escolar da rede municipal. Encontrei assim a dificuldade em localizar as escolas que existiam o professor de música, visto que era importante e necessário que existisse também a presença do educador musical. Desse número contactado apenas quatro escolas sinalizaram com alunos com deficiência visual, das quais, apenas uma, consegui investigar, visto que em outras duas escolas os alunos tinham frequência muito pequena e não foi possível conciliar os horários.

Na quarta escola entrei em contato com o professor de música e da diretora da escola e eles me informaram que apesar da aluna constar como baixa visão ela não apresentava nenhuma especificidade de utilizar a visão para cumprir com as atividades escolares.

Outro aspecto relevante das escolas municipais contactadas, é que seis delas havia a presença do professor de música e apenas duas com a frequência de aluno com deficiência visual. Ponto que minha procura foi em função da lista fornecida pela SECULT, na qual poderia encontrar o aluno com deficiência visual, em cruzamento com a presença do educador musical. Na comparação entre as dez escolas contactadas na minha pesquisa e a investigação que fiz sobre a presença do professor de música, como já tinha me referido, obtive a informação que na regional que estou lotado: das 26 escolas da CR, sete destas tem aula de música.

Na rede estadual de ensino, diferentemente da rede municipal, não obtive tantas informações da secretaria, apenas o número de escolas em Salvador, entretanto, em contato com o Instituto de Cego da Bahia (ICB) por meio da diretora escolar, e também por meio de alguns professores do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) ao deficiente visual procurei investigar os locais ou as escolas que existiam alunos com deficiência visual.

Na pesquisa realizada nas escolas particulares situadas em Salvador, encontrei apenas três escolas que, naquele momento, havia um caso para minha investigação. Estas escolas foram procuradas através de contato direto com professores do Centro de Estimulação Precoce do ICB, também com colegas da área de música que atuavam no ensino da música em escolas particulares, ou ainda através de pesquisas realizadas por meio da internet e do auxílio a lista telefônica, a partir dos nomes das escolas de maior referência educacional, assim como pela tradição no ensino fundamental e médio na cidade de Salvador.

Contactei por meio dos números de telefones das secretarias destas escolas, os diretores e/ou coordenadores pedagógicos, com a finalidade de encontrar os sujeitos da minha pesquisa. Nesse contexto das escolas particulares de Salvador, em um universo de cerca de 280 escolas, dados obtido pelo contato telefônico com o sindicato das escolas particulares. Entrei em contato com dez escolas, em diferentes localidades de Salvador, com os critérios de encontrar alunos com deficiência visual no contexto do ensino regular da aula de música. Nas escolas particulares contactadas, em nove delas existia a presença do educador musical, dessas, três informaram existir a educação musical e a frequência do aluno com deficiência visual. Desta forma, apresentei a ideia da pesquisa e me foi sinalizado à possibilidade de poder acompanhar e observar o aluno em sala de aula de música com os demais colegas videntes.

Observei nesses contatos iniciais com as escolas que a realidade sobre a presença do professor de música, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, ainda não atendem a um número significativo em relação à determinação legal. Nesta amostragem de dez escolas de cada rede, estadual, municipal e particular contactadas nesta pesquisa foram distribuídos da seguinte maneira: as escolas particulares têm maior presença dos educadores musicais, seguida pela municipal e, em menor número, as escolas estaduais. No que se refere a presença do aluno com deficiência visual, distribui-se da seguinte forma: em maior número nas escolas estaduais, seguida pela particular e em terceiro a municipal.

Detalho assim essa realidade nas tabelas a seguir que representam respectivamente a quantidade de escolas com aulas de música correspondente ao meu universo de pesquisa dividido em 10 escolas particulares, 10 estaduais e 10 municipais e a quantidade de escolas com educandos com deficiência visual.

Tabela 1 - Quantidade de escolas pesquisadas em Salvador com educação musical

REDES ESCOLARES	QUANT.ESCOLAS PESQUISADAS	QUANT. ESCOLAS COM EDUCAÇÃO MUSICAL
PARTICULAR	10	9
MUNICIPAL	10	7
ESTADUAL	10	2

Fonte: Pesquisa do autor

Tabela 2 - Quantidade de escolas pesquisadas em Salvador com alunos com deficiência visual

REDES ESCOLARES	QUANT.ESCOLAS PESQUISADAS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
PARTICULAR	10	3
MUNICIPAL	10	3
ESTADUAL	10	7

Fonte: Pesquisa do autor

4.3.1 Especificação das escolas pesquisadas

Apresento as características gerais das escolas pesquisadas identificando-as por meio de números ordinais com a finalidade de preservar as identidades das escolas, atendendo assim, questões éticas da pesquisa. Esclareço ainda que a ordem que as escolas estão elencadas foram assim disposta obedecendo ao calendário definido por mim para observação de cada escola. Saliento também que as quatro primeiras escolas foram investigadas incluindo observação em sala de aula da educação infantil a educação básica. A escola apresenta a seguinte estrutura: no primeiro andar funciona a educação infantil e o fundamental 1, no segundo andar, o fundamental 2 e no terceiro andar, o ensino médio. Cada um desses andares tem uma coordenação pedagógica específica. Essa escola é frequentada por diversos segmentos sociais devido ao seu ensino de qualidade. Nessa escola foi solicitado que eu apresentasse um documento da pós-graduação detalhando os objetivos da pesquisa e quais procedimentos necessários para coletar as informações para o estudo proposto.

a) ESCOLA 2

O caso pesquisado nesta escola é o de um aluno adulto do sexo masculino que denominei de V, o qual perdeu a visão já na idade adulta, porem não obteve maiores detalhes da ausência, pois dei ênfase ao processo de reabilitação dele que inicialmente se deu no CAP e posteriormente ele procurou esse curso para se aprimorar na sua atividade artística.

Trata-se de uma escola situada no centro da cidade, pertencente a rede Estadual de ensino, atendendo no projeto musical de educação integral um publico de cerca de 250 pessoas. Quanto à acessibilidade no entorno da escola,

encontrei muitas barreiras arquitetônicas. Apesar da escola está localizada numa região central, a rua em que está situada é estreita, com diversos carros estacionados nas calçadas e um fluxo intenso de automóveis que dificultam a locomoção das pessoas com deficiência visual. No acesso do portão da escola até a sala de aula precisei de apoio da portaria, pois tem vários corredores com batentes irregulares, além de uma sequência de escadas que dava acesso ao terceiro andar, onde funcionava a aula de música.

A instituição é uma escola estadual e o curso é um projeto que funciona em seu anexo, denominado de: Centro Estadual de Educação Profissionalizante da Área de Arte e Design.

c) ESCOLA 3

Nesta escola da rede municipal, investiguei um caso de uma aluna, que denominarei de W, com deficiência visual de baixa visão, com a idade de 7 anos. Não tive informações detalhadas sobre a perda visual, porém lendo seu relatório médico, juntamente com a professora dela, esta aluna nasceu prematura e teve complicações no parto. Possivelmente razões que explicam sua dificuldade visual.

A escola fica situada na parte nobre da cidade baixa em Salvador e atende cerca de 150 alunos, com aulas no turno matutino e vespertino. Existe ainda no turno da noite, uma turma de a educação de jovens e adultos (EJA), que atende cerca de 50 alunos.

A estrutura física da escola é constituída de cinco salas destinadas para realização das aulas, uma sexta sala acontece aulas de informática. Tem-se ainda a sala da direção, da secretaria, a cozinha e um pátio para o recreio dos alunos. No que se refere a acessibilidade desta escola, posso pontuar que de forma geral a cidade de Salvador apresenta uma topografia bem singular, por ser uma cidade antiga e histórica.

Na escola aqui pesquisada, tem-se uma localização em uma ladeira e com calçadas antigas. Na entrada da escola, tem-se um portão estreito com alguns degraus para chegar na secretaria. As salas estão distribuídas em um corredor estreito com várias janelas abertas. As demais salas têm o acesso pela área externa que é mais ampla, porém com várias colunas no meio da passagem.

d) ESCOLA 4

Trata-se de uma escola da rede particular de ensino regular situada em um bairro tradicional de classe média de Salvador. A escola existe há mais de 40 anos se dedicando aos alunos no ensino infantil até o ensino fundamental 1.

Nesta escola fiz o contato inicial pelo telefone com a coordenadora pedagógica do fundamental, pois existe duas coordenações pedagógicas, a do infantil e a do fundamental 1, a qual me informou da existência do professor de música e de uma aluna com deficiência visual.

As turmas dessa escola se distribuem em dois prédios localizados na mesma rua. O primeiro deles dedica-se ao ensino infantil e ao primeiro ano e no segundo direciona-se do 2º ano até o 5º ano, no qual encontrei a aluna a ser pesquisada. Ao que se refere à acessibilidade no entorno desta escola, pontuo novamente que a cidade de Salvador por ser uma cidade antiga existem muitas ruas e calçadas com pavimentações comprometidas. Na escola aqui referida a localização é nesse contexto de uma cidade sem estrutura urbanística e arquitetônica. As calçadas irregulares, com vários carros estacionados. As ruas com calçamento antigos e cheios de buracos, esgotos abertos, lombadas ou quebra molas mal construídos. Além da localização em uma área bem reservada de um bairro que fica numa parte histórica da cidade. Na entrada da escola têm-se alguns degraus, seguido de uma rampa e alguns outros degraus até o acesso à secretaria.

e) ESCOLA 5

Esta escola é particular e antiga em Salvador, assim como as outras duas escolas particulares, já referidas. Conhecida pela sua qualidade no ensino de excelência, ela dispõem do ensino da educação infantil ao ensino médio. Localizada na cidade baixa, tem um público de alunos constituído em sua maior parte por crianças e adolescentes de família da classe média. Ao que se refere a acessibilidade tem no seu entorno, calçadas interrompidas por postes e bancas de revistas. Quanto ao aspecto arquitetônico a escola apresenta não acessibilidade, visto que da portaria até a entrada das salas existem vários degraus irregulares sem nenhuma sinalização tátil que permita autonomia e independência do aluno com deficiência visual.

f) ESCOLA 6

A aluna investigada nessa escola tinha oito anos e a sua perda visual era congênita, sem diagnóstico conhecido pela escola.

Trata-se de uma escola Municipal, que oferece a educação infantil e o fundamento 1, localizada na periferia de Salvador. A escola, em sua estrutura não apresenta entraves na acessibilidade para a aluna com deficiência visual, visto que sua construção é plana e só possui um pavimento, no qual as salas, banheiros, cantina, secretaria e diretoria estão distribuídas uma ao lado da outra, sendo acessadas por um corredor único.

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Entre as atividades previstas para investigação deste estudo, quero ressaltar a realização de entrevistas com um educando e os educadores musicais que participaram desta pesquisa, de forma a colher dados referentes às dificuldades, facilidades e desafios no processo de ensino e aprendizagem, bem como de outros aspectos relevantes. O formato das entrevistas foi semiaberto baseado em roteiros pré-estruturados e complementados através de informações coletadas em contatos informais.

As entrevistas (APÊNDICE D) foram realizadas no próprio espaço escolar e mesmo seguindo um roteiro semiestruturado, não apresentou rigidez nas perguntas. Procurei deixar livres meus entrevistados na colocação de suas ideias, apenas intervindo para acrescentar pontos que julguei importante detalhar. Assim sendo, não existe formato único nas entrevistas, mas pontos em comum no diálogo com os educadores sobre suas práticas com seus educandos com deficiência visual.

Fundamentalmente aponto no diálogo com esses professores possibilidades de tornar uma aula de música acessível, inclusiva e dialógica. Nesta conversação com os professores quis identificar suas experiências que contribuíram para seu atendimento especializado ou específico, aos seus alunos com deficiência visual. Os recursos disponíveis, as barreiras encontradas por esses educadores e os caminhos traçados para possibilitar apropriação dos saberes musicais por esses educandos com limitação visual.

Outro instrumento, que entendi ser de fundamental importância na coleta de informações, foi a observação em sala de aula, onde aconteceu esse processo de ensino e aprendizagem de música para aluno com deficiência visual.

Nesta investigação utilizei a técnica de observação participante, visto que entendi importante, por vezes, a intervenção do pesquisador no intuito de permitir a troca de experiência com os envolvidos na pesquisa, a fim de tornar esta relação pesquisador e pesquisado, uma relação de caráter espontânea, potencial, capaz de apontar para novas perspectivas de crescimento.

Considero então a observação como importante instrumento para identificar as barreiras existentes em sala de aula, numa coleta de dados a partir da manifestação espontânea do ensino da música para o aluno com deficiência visual.

É nesse espaço aonde acontece, de fato, o fenômeno de ensino e aprendizagem, no contato direto, professor/aluno e aluno/sala de aula. Esta apropriação dos saberes pelo educando acontece de forma gradual e interativa. É na relação com todos os elementos do ambiente, colegas, funcionários da escola, gestores, espaço físico e particularmente o educador que o aluno irá estabelecer seus canais de comunicação para tomar consciência dos conteúdos e saberes distribuídos nesse espaço escolar.

Na minha experiência de sala de aula recordo-me das múltiplas influências que definiam meu processo de aprendizagem musical na universidade de música. A posição dos instrumentos musicais, os sons em torno da sala, a ventilação do ambiente, os colegas envolvidos, a disposição do professor para me auxiliar quando necessitasse. Foram elementos que interferiam positivamente ou negativamente no meu aprendizado de música. Desta forma, que compreendo ser fundamental esse contato direto com a sala de aula para investigação do estudo aqui proposto.

Após realizar estas entrevistas e observações, analisei e refleti sobre a acessibilidade no ensino de música para alunos com deficiência visual, assim como analisei as práticas para o ensino-aprendizagem da música, como já explicitado nos objetivos.

Além disso, apresento os resultados da pesquisa para que sirvam de referencial teórico para o ensino da música para educandos com necessidades educativas especiais, haja vista o escasso acervo de publicações nessa área. Assim como, poucas são as instituições oficiais de ensino da música que se habilitam a incluir realmente alunos com deficiência (MELO, 2007) a exemplo da

UNB, na qual é realizado o Projeto da Professora Dolores Tomé, que atende tanto deficientes auditivos quanto visuais.

Desta forma, como venho afirmando em várias partes deste estudo, uma das propostas desta pesquisa foi contribuir para que essas instituições regulares de ensino possam se preparar a tempo, a fim de atender com satisfação o previsto pela Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), no que se refere à inclusão da educação musical em toda educação básica, necessitando então da preparação de novos profissionais do ensino da música.

Consequente, os instrumentos de pesquisa escolhidos para esta investigação contribuíram para coleta de informações que colaboraram para a reflexão, compreensão e referência de uma nova prática na educação musical para deficientes visuais, com intuito de promover uma inclusão de abrangência, seja ela no campo social, cultural, educacional ou ainda profissional.

4.5 ESQUEMA DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Organizei, codifiquei e analisei os dados obtidos a partir das observações em sala de aula, das entrevistas com os educadores da música e com o cruzamento com todas as leituras específicas sobre acessibilidade no contexto da sala de aula de música com alunos com deficiência visual. Fiz uma tabulação de informações, observando todo contexto escolar centrado nos parâmetros da acessibilidade para as pessoas com deficiência, considerando que no método fenomenológico não apenas as partes, mas o todo de uma realidade deve ser investigado.

Identifiquei na prática da sala de aula, nos discursos apresentados pelos educadores, coordenadores e diretores participantes da pesquisa, às informações que necessitaria para analisar como parte de uma totalidade que descreve a realidade apresentada no contexto atual da aula de música.

Registrei as entrevistas com os educadores por meio do gravador do computador. Já as entrevistas com os educandos foram registradas por mim escrevendo posteriormente no próprio computador, visto que a maioria eram crianças. Distribuídos da seguinte maneira: dois alunos da educação infantil, três do ensino fundamental e somente um aluno era do ensino médio. Este último era um aluno adulto e preferi realizar entrevistas abertas sem qualquer objeto de registro que o intimidasse.

Depois de submetidos à coleta de informações acima descrita, organizei em formato de relato de caso, fazendo breves inferências nas situações descritas em cada aula. São sínteses do que pude observar no contexto da sala de aula. Pontuo que a minha experiência em sala, assim como minha escuta aguçada por um processo natural de treinamento, me credenciou o suficiente para que mesmo sem o uso do sentido do enxergar não deixasse passar despercebido nenhum detalhe importante para este estudo. Além de que solicitava a professora da turma, assim como ao professor de música informações adicionais que julgasse importante e que haviam passado despercebidas por ser extremamente visual.

Na sequência da apresentação dos relatos de caso e das entrevistas com os educadores de música, tento responder as questões da pesquisa. Na última parte apresento inferências conclusivas relativa aos casos pesquisados, dando aos participantes nomes representados por letras do alfabeto a fim de preservar suas identidades.

Tomei como parâmetros de análise desta acessibilidade no contexto de sala de aula de música, o binômio: recursos materiais e recursos humanos. Os recursos materiais são todos aqueles dispostos em sala de aula que facilitam o processo de aprendizagem, que vai do mobiliário escolar, ao espaço físico, aos instrumentos de leitura e escrita, aos equipamentos sonoros e de audiovisual. Já os recursos humanos incluem os funcionários da escola de forma geral, porteiros, secretários, diretores, coordenadores e principalmente os professores.

Nesse último, a análise da acessibilidade a partir do educador deve ser observada os seguintes aspectos: sua formação em relação à educação voltada para inclusão de alunos com deficiência, adaptações de metodologias, estratégias, planos de aula e de curso, inclusive suas posturas atitudinais em relação à realidade no processo de ensino e aprendizagem de um aluno com deficiência visual na aula de música.

Então, os relatos de caso fundamentalmente descreverão os procedimentos e recursos utilizados pelo professores em sala de aula observados nesta investigação. Posteriormente, foram realizadas as análises e interpretações compreendidas como importantes para definir acessibilidade no contexto escolar no ensino da música para alunos com deficiência visual.

5 A PRÁTICA MUSICAL EM SALA DE AULA

Nesta pesquisa procurei compreender o ensino da música em sala de aula, com educandos com deficiência visual, fundamentado nos princípios da inclusão no qual busquei verificar a prática musical nas escolas investigadas de maneira inclusiva e contextualizada na observação do espaço escolar. Concordando com esse pensar sobre a totalidade do fenômeno observado, Guillaume (apud DARTIGUES, 2002, p. 27), afirma que:

A dinâmica psicológica tem em comum com a dinâmica física, tal como foi concebida por Galileu, o reconhecimento que "a situação assume tanta importância quanto o objeto. Os vetores que determinam a dinâmica de um fenômeno não podem ser definidos se não em função da totalidade concreta, que compreende ao mesmo tempo o objeto e a situação. Tal concepção significa concretamente que só se pode abordar a conduta de um indivíduo ou de um grupo situando-o em seu campo, que Lewin denomina também "espaço de vida". Esse campo psicológico compreende assim duas regiões principais: a pessoa ou o grupo e o ambiente, regiões que são funções uma da outra e, portanto, interdependência.

Descrevo então, os dados observados nesse processo de dez meses de atuação no campo de pesquisa, com onze observações distribuídas nas quatro escolas. Ressalto que julguei necessário detalhar de forma sequenciada todo o processo de observação, acompanhados das minhas inferências, resultantes da fundamentação teórica, por considerar importante trazer o conhecimento da prática da educação musical com alunos com deficiência visual, a partir da concepção de uma aula, ou seja, com começo, meio e fim em seus diferentes contextos. Saliento, também, que ao referir-me às observações realizadas por mim, correspondem às percepções auditivas, percepções táteis, apoio da audiodescrição dos professores, além das deduções resultantes das minhas experiências.

A análise dos dados está apresentada a partir da realidade encontrada nas observações do espaço escolar nas quatro Instituições elencadas para este estudo.

No quadro a seguir apresento uma síntese das observações com indicações de atividades educacionais acessíveis e não educacionais acessíveis:

Quadro nº 3: Observações com indicações de atividades educo acessível e não educo acessível:

<i>Escolas</i>	<i>Rede</i>	<i>Número de Observações</i>	<i>Atividades Educo acessível</i>	<i>Atividades Não educo acessível</i>
1	Particular	3	8	0
2	Estadual	1	0	2
3	Municipal	4	14	0
4	Particular	3	7	2

Fonte: Pesquisa do autor

ESCOLA 1:

O primeiro contato que realizei foi com a coordenação pedagógica representada pela secretária assistente, no qual pude demonstrar, através do documento e da minha explanação, a importância da pesquisa. Ela foi bem receptiva e marcamos os dias que poderia estar sendo realizada a investigação. Foram três observações realizadas nessa escola da rede particular, na qual existia um aluno da educação infantil que denominei T.

Na primeira aula cheguei alguns minutos antecipados do horário combinado, a fim de observar o ambiente escolar, espaço físico, funcionários, enfim, informações que descrevessem a acessibilidade do espaço interno e externo da escola.

A definição de acessibilidade não deve se restringir ao espaço físico da sala de aula, mas em todo seu entorno. (MELO, 2011) No cotidiano dos alunos com deficiência, por vezes, não são levados em consideração seu deslocamento de sua casa até o prédio da escola, assim como a locomoção da portaria da escola até a sala de aula. São percursos ou trajetos construídos de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e, inclusive, as barreiras não visíveis: as atitudinais que estão veladas no comportamento das pessoas que circundam o espaço escolar.

A escola aqui referida tem um acesso regular, pois fica localizado numa região central e segue o padrão geral da acessibilidade da cidade de Salvador. No seu entorno existem pontos de ônibus, orelhões em locais inadequados, alternância entre calçadas destruídas e outras pavimentadas, padrão encontrado comumente na

maior parte da cidade. Nesse momento da pesquisa, as estruturas arquitetônicas estão precárias para garantir acessibilidade, porém, nesse contexto estrutural da cidade de Salvador o acesso a esta instituição pode ser considerada como regular.

Na entrada da escola encontrei uma rampa acompanhada de uma barra de ferro que separava passagem dos carros e a passagem dos alunos. Um funcionário da portaria me acompanhou até a recepção na qual existia uma escada de cimento de uns 20 degraus. Inicialmente, ele quis pegar no meu braço então o orientei que seria mais fácil que eu pegasse no cotovelo dele para ser melhor orientado, ele, prontamente, seguiu minha orientação. Penso que esse processo de orientação em relação à maneira de conduzir a uma pessoa com deficiência, é uma questão pública e que deveria ser responsabilidade dos governantes nos programas de inclusão. Penso ainda, que as instituições especializadas poderiam participar desses esclarecimentos a população, por meio de cartilhas, campanhas televisivas, dentre outros processos educacionais.

Na recepção outra funcionária interfonou para a coordenadora que pediu que eu aguardasse, pois logo viria me atender. Não demorou muito fui atendido pela coordenadora e em seguida, o professor de música chegou e caminhamos por um corredor até chegar a sala de aula.

AULA 1:

Encontramos uns 13 alunos sentados ao redor de uma mesa. O aluno com deficiência visual estava participando da atividade com os demais colegas quando chegamos e demos boa tarde para todo grupo. Depois fui apresentado diretamente a ele como o professor de música que estava visitando o grupo.

O professor de música iniciou a aula chamando as crianças para se deslocarem para o tapete, porém, inicialmente, o aluno T, como assim passarei a denominá-lo. Ele não quis acompanhar os demais colegas para sair da mesa e sentar no tapete, então, o professor distribui os instrumentos musicais: pandeiros, chocalhos, claves e posteriormente entregou os tambores. O professor colocou um CD que ia cantando os nomes dos instrumentos musicais distribuídos a cada aluno sentado no tapete.

Ressalto que é fundamental para o aluno com deficiência visual participar integralmente da aula com os demais, colegas, entretanto, deve-se observar, por vezes, o tempo desse aluno assim como informá-lo de que todos estão em círculo e

que apenas ele está fora e que é importante a sua participação nas atividades propostas. Nesse caso o aluno T não quis inicialmente participar, mas o professor lhe entregou o pandeiro e aguardou que o mesmo decidisse participar com os colegas no tapete. Nessa atividade o professor optou trabalhar com exercícios que exigiriam movimentos e expressões corporais, o que é comum na musicalização com crianças, por isso o método de Dalcrose é indicado por trabalhar com os movimentos corporais. (PAZ, 1993)

Inicialmente, a dinâmica solicitava atenção dos alunos para a canção e para execução dos instrumentos no momento que fosse cantado no CD. Esta atividade permite trabalhar concentração e escuta musical. Na sequência o professor pediu para os alunos saltarem dentro e fora do tapete, pois assim como na primeira parte da dinâmica, esta movimentação corporal de saltar dentro e fora do tapete, auxilia a criança na concentração e expressão corporal.

O aluno T continuou sentado na mesa sozinho, apesar do professor ter entregue o pandeiro a ele. Demorado alguns minutos da dinâmica ter iniciado, o aluno T pediu para ir para o tapete. Foi observado pelo professor que aquela era a primeira vez que ele decidia ir participar no tapete. Nesta observação ratifico esta percepção por parte do educador para compreender quando é necessário obedecer esta atenção ao tempo do aluno, ou quando ele pode insistir com a mesma ênfase dada ao grupo para interagir com a atividade proposta.

O aluno T sentado juntamente com os colegas permaneceu sem parar de tocar o pandeiro, então o professor solicitou que ele observasse a canção do *cdplay* e tocasse apenas quando a música solicitasse. Ele então compreendeu a dinâmica proposta para turma e passou a seguir ao comando do professor juntamente com os demais alunos.

Vejo a importância da atitude do educador em direcionar a fala ao aluno com deficiência visual, pois possibilita melhor compreensão ao que estar sendo proposto, assim como desperta para o aluno que aquela atividade inclui também a participação dele. Além disso, é importante que o educador esteja atento aos comportamentos da criança que não esteja dentro da proposta da atividade, pois, a criança, inclusive as com deficiência visual, devem ser orientadas a seguir corretamente dentro do trabalho educativo proposto pelo professor. Esta orientação deve dar-se desde a mais tenra idade fazendo com que as crianças se reconheçam

melhor, saibam dos seus limites e possibilidades e compreendam ainda os limites e as possibilidades do outro.

A segunda dinâmica, com a áudio descrição da professora de classe pude observar que os alunos deitaram no tapete enquanto uma canção ao cd dizia: vou tocar você, irei te massagear, então com uma pena de pássaro o professor massageava toda turma enquanto o aluno T permaneceu sentado arrastando uma cadeira, em seguida o professor pediu de um a um para passar a pena nos colegas, inclusive o aluno T que deixou de movimentar a cadeira e participou dessa atividade.

Na terceira dinâmica o professor colocou um cd com uma canção que dizia dentro e fora. Ele pediu para que os alunos ficassem no tapete quando o cd cantasse o comando que dizia: agora todos dentro; e pulasse fora do tapete quando o cd dissesse: agora todos fora. O aluno T acompanhou toda esta dinâmica inicialmente com o apoio do professor e em seguida realizou-a sem precisar tanto desse apoio.

A interação do aluno com deficiência visual, de acordo com Masine, (1994) por vezes pode depender do estímulo das pessoas que estão participando ou comandando tais atividades. Deve-se considerar todo o contexto do aluno, se adulto ou criança, se cegueira congênita ou adquirida, se famílias super protetoras ou esclarecidas, dentre outros aspectos. Nesse caso, o professor foi o catalisador de uma participação e integração desse aluno que ainda em fase de construção de sua socialização com os demais colegas, necessitou do incentivo do educador para interagir com o grupo.

Nestas dinâmicas observei que o professor fez adaptações de linguagem para se comunicar com o aluno T, informando as posições dos colegas e as propostas das atividades que me faz compreender que promover acessibilidade vai além das adaptações materiais, mas também, as adaptações que denomino educo acessível atitudinais, comunicacionais e didáticas pedagógicas, as quais são fundamentais na eliminação de barreiras, e são denominadas pela Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2004) como barreiras comunicacionais e atitudinais. Encerrei esta observação colhendo informações do professor de música, por intermédio da entrevista realizada na área externa a sala de aula, a qual explicito no apêndice D, item específico das entrevistas com os educadores musicais.

AULA 2:

No segundo encontro, iniciei a minha observação complementando algumas informações referentes às questões sobre acessibilidade no espaço físico da escola. Fui informado pela subcoordenadora pedagógica que estavam ainda em processo de adaptações. Existia uma rampa na entrada da escola, porém o restante do acesso ao primeiro andar era completado com escadas. Nos andares superiores havia elevador, pois existia nas outras séries alunos com deficiência física que utilizavam cadeira de rodas, porém com deficiência visual só havia o aluno T.

Investiguei sobre as atividades complementares que o aluno T participava e fui informado que existia, a aula de música, visita ao parquinho da escola, visitas esporádicas a capela da escola e aula de informática. Então, perguntei se existia alguma adaptação no computador, a subcoordenadora informou que ainda estavam buscando estalar o programa de voz, DOSVOX.

Concluí a conversa com a subcoordenadora perguntando o número de alunos, o qual foi referido em cerca de 93 alunos da educação infantil e cerca de 160 em todo fundamental 1. Esta entrevista foi realizada num espaço entre as salas de aula e a sala da recepção onde os alunos chegam ou saem, ou ainda ficam aguardando os seus responsáveis, espaço esse com DVDs e televisão, a fim de que as crianças possam se entreter e socializar. Essa investigação com a coordenadora foi fundamental para verificar os aspectos relacionados aos recursos materiais disponíveis na escola para atender com satisfação a acessibilidade do aluno com deficiência visual.

Na sala de aula o professor de música já estava atuando com os alunos. Ele realizava uma atividade com o pau de chuva, Instrumento percussivo feito de bambu com sementes que simulam o som de chuva. As crianças em círculo escutavam uma canção no cd que falava sobre a chuva, enquanto o professor indicava gestos para eles acompanharem a música e o movimento que o professor realizava nas mãos. O pau de chuva era utilizado pelo professor no momento que a turma em sintonia realizava os movimentos no andamento da música cantada no aparelho de *cdplay*, porém o aluno T não participou. Num canto da sala eu observava a aula conversando em tom baixo com a professora do aluno colhendo informações complementares sobre a aula de música e situações do cotidiano escolar de T, as quais pudessem acrescentar em minha investigação.

A professora da turma me informou que o aluno T frequentava o Centro de Intervenção Precoce, do Instituto de Cegos da Bahia (CIP), inclusive que naquela semana, os professores desta escola, exceto o de música, estavam sendo preparados para atender melhor aos alunos com deficiência visual que, assim como T, viessem estudar na escola.

Fui informado sobre alguns aspectos que preocupavam a professora da turma no que se refere ao cotidiano escolar do aluno T. Ela comentou que no parquinho ele preferia não entrar na piscina de bolinhas junto com os demais colegas, porém quando a professora o deixava ficar sozinho na piscina, T se sentia melhor e interagia totalmente com aquele brinquedo. Então, comentei sobre a possibilidade de escolher um colega que tivesse maior afinidade para ser indicado a participar com ele, a fim de ir trabalhando melhor a socialização. Saliento que essa intervenção corresponde à proposta da observação participante, a qual já referir-me na metodologia. Ressalto também que esta intervenção fundamentou-se na teoria de Vigotsky, sobre Zona Proximal de Desenvolvimento, quando diz que na interação de duas crianças, a que estiver mais avançada no desenvolvimento, estará realizando a troca de conhecimentos com a criança que estiver menos desenvolvida, assim aquele que sabe mais traz o desenvolvimento para aquele que sabe menos.

Na aula de música o professor pedia para os alunos circularem a mesa e imitassem alguns animais sugeridos na canção tocada no aparelho de cd. O aluno T que, até aquele momento, não quis participar e permanecia sentado com uma chave na mão foi incentivado pelo professor de música a levantar e, orientado pela mão do professor, acompanhava o percurso dos demais colegas ao redor da mesa no andamento sugerido pela música. Foram vários animais imitados pelos alunos: elefante, o bicho preguiça, formiga, com a finalidade de diferenciar os andamentos, pois os animais mais pesados sugeriam um caminhar mais lento e os mais leves um andamento mais rápido.

Na minha observação, através da audiodescrição da professora de classe, pude perceber que apesar do aluno T não imitar os animais com os gestos indicados pelo professor, ele teve uma participação ativa, pois acompanhava o mesmo andamento dos colegas e percebia os comandos auditivos sugeridos pelo professor B. Além de poder participar da experiência proposta na atividade no mesmo tempo dos colegas, e no mesmo espaço da aula de música.

No processo de aula de música nem sempre a dinâmica permite no pequeno espaço de 50 minutos que o professor detalhe para uma criança de pouca idade os movimentos e gestos, entretanto, o professor deve atentar, como salienta Rodrigues (2006) para as principais informações e objetivos a serem alcançados com aquela dinâmica a fim de não isentar o aluno com deficiência visual da proposta em sala de aula. Nesse caso aqui referido, a dinâmica permitiu ao aluno T interagir com os demais colegas na finalidade de acompanhar o andamento através dos passos ao redor da mesa, então defini como educacional acessível didático pedagógica.

A professora de classe apontava alguns comportamentos inadequados que o aluno T possuía como: morder com muita força os dentes, balançar as mãos, alguns comportamentos de apertar com força o braço da professora ou dos colegas de classe. Segundo Martins (2006) existem questões de isolamento que por vezes uma criança com deficiência visual pode ter, seja no espaço escolar ou mesmo em suas casas ou ambientes diversos, e que esse isolamento pode lhe ausentar de contatos diretos com pessoas que lhe sirvam de modelos para sua aprendizagem de comportamento.

Exemplifiquei de que maneira passei a perceber que balançar as mãos sem parar, pode transmitir para quem está do meu lado uma sensação de nervosismo. Fez-se necessário perceber outra pessoa com esse mesmo gesto, ou ser informado que esse gesto transmitia impaciência. Desta forma, percebi que esse comportamento estava significando um ato desagradável.

Estas pistas são adquiridas no cotidiano das pessoas e muitas das vezes por meio da mediação dos comportamentos sociais observados, ou ainda pelo perceber social, que geralmente são indicativos visuais. No caso do aluno T ele precisaria ser informado sobre essas condutas que não estavam ajudando-o, pois ranger os dentes com força pode acarretar um desgaste dentário e transmitir sensação de impaciência.

Na última dinâmica da aula de música o professor propôs aos alunos deitarem no tapete e com uma canção no *cdplay* relaxarem enquanto ele passava uma pena de animal nos alunos. O aluno T deitou com os colegas e sentiu-se a vontade. Rolou no tapete e abraçou os colegas. Houve um momento que ele apertou com mais força um dos colegas e a professora da turma interferiu a aula do professor apontando aquele episódio. O professor B comentou que o outro aluno estava sorrindo, então permitiu que T continuasse a participar da atividade.

Apontei para professora da turma a importância desse momento para o aluno T, pois ele estava interagindo e socializando com os demais colegas, Pontuei apenas que se houvesse algum caso de maior exaltação de T na força do abraço, ela interferisse não para retirá-lo, mas para chamá-lo a consciência que era bom ele abraçar, porém utilizar menos força.

Depois da aula de música permaneci ainda alguns instantes na sala para observar o aluno T na atividade proposta pela professora da turma. Ela imprimiu um desenho de um índio, visto que era dia 19 de abril e solicitou para os alunos colarem palitos de fósforo no cocar do personagem do desenho no papel. Aproximei do aluno T e apresentei para ele um cocar de papel que a professora havia feito para colar nas cabeças dos alunos. Ele adorou e repetiu o nome cocar, o colega ao lado repetiu também, porém com outra acentuação errada, então o aluno T corrigiu, cocar.

Pude assim, interagir com T apontando aquele objeto através do tato e, ainda que aquela atividade necessitasse de colagem sobre uma figura visual, o objetivo maior da atividade era demonstrar o cocar utilizado pelo índio e nesse caso T não ficaria isento daquele objetivo, visto que ele pode sentir através da percepção tátil aquela indumentária que faz parte da cultura indígena.

Acrescentei na conversa com o aluno T que os demais colegas estavam colando na figura de papel e coloquei na mão dele uma atividade modelo que tinha os palitos pregados no papel, ele passou a mão sutilmente sem nenhum comentário. Informei a professora que precisaria me retirar. Com a finalidade de estabelecer uma comunicação direta e dialógica, me despedi de T e dos demais colegas dele.

AULA 3:

Nesta terceira aula, cheguei mais cedo com a finalidade de observar um pouco mais sobre a acessibilidade do espaço externo à sala de aula. Esperei no corredor no qual ficam distribuídas várias salas, incluindo coordenação pedagógica, banheiro e salas de aula. Observei que existe uma equipe de funcionários bem orientados desde a portaria até a coordenação. Nesse ponto destaco que a acessibilidade inclui também pessoal qualificado para permitir um contato pessoal que apresente atitude com posturas inclusivas, sem qualquer tipo de barreiras. (MELO, 2011) Nesse aspecto tanto na parte externa quanto no contexto da sala de

aula percebi esforço por parte do corpo docente e de funcionários para possibilitar uma educação satisfatória, a qual se traduza em inclusão e acessibilidade.

Na aula de música o professor B iniciou com uma dinâmica na qual os alunos sentados em um semicírculo assistiam um DVD que apresentava os instrumentos musicais: caxixi, caixa de bateria, gaita, shilofone e violão; a fim de que os alunos ouvissem os sons e antes que fosse falado no vídeo o nome do instrumento cada educando, escolhido pelo professor, fosse falando qual era aquele instrumento executado.

O aluno T participava rindo, se movimentando na cadeira no ritmo do som do DVD; vibrava toda vez que algum colega acertava o instrumento perguntado pelo professor. Quando chegou na vez do aluno T identificar o instrumento e falar o nome, ele acertou da primeira vez que foi perguntado pelo professor; na segunda vez, ao invés de falar caixa, ele se referiu como sendo tambor, então o professor corrigiu que era o som da caixa.

Nesta atividade os demais alunos tinham a pista do vídeo para identificar o instrumento, enquanto aluno T apenas tinha a pista auditiva, o que entendo ser uma maneira de permitir que o aluno T tenha sua potencialidade na audição mais requisitada que os demais alunos da classe.

Numa segunda atividade o professor colocou um DVD que falava o nome das frutas e os pés de frutas correspondentes. Então, todos os alunos inicialmente cantavam as frutas e os respectivos pés de frutas. Em seguida, cada aluno, a pedido do professor, escolheu uma fruta para que a turma inteira cantasse o nome do pé de fruta correspondente. A fruta mais referida no grupo foi a banana, outros falaram morango, manga, caju. O aluno T falou amora com auxílio do professor que sugeriu no ouvido do aluno. De acordo com Glat e Blanco (2007) por vezes, faz-se necessário que o professor faça intervenções a fim de estimular a participação junto com os demais colegas.

Na terceira dinâmica o professor cantou uma canção que falava de elementos da natureza, inclusive da chuva, incluindo nesta atividade gesto para que os alunos associassem a letra da música. A professora da classe nesse momento aproximou-se do aluno T a fim de auxiliá-lo na execução dos movimentos. Sentada ao meu lado em um canto da sala, eu e a professora da classe, já havíamos discutido sobre algumas intervenções importantes para estimular o aluno T, inclusive em um dos momentos da aula o aluno estava com o braço na boca e eu sinalizei que era

importante que a professora perguntasse por que ele estaria com o braço na boca em lugar de tocar e participar da aula como os demais colegas. Pontuo então que não deve haver super proteção e que o aluno T deve ser acionado como os outros colegas da turma, inclusive o educador deve estimular chamando o nome do aluno com deficiência visual, a fim de que ele perceba que também é importante sua participação no grupo.

Nesta observação, percebi que algumas vezes os demais alunos falavam com maior intensidade, causando um grande barulho, então o aluno T, levava as mãos ao ouvido, enquanto o professor tentava controlar a falta de silêncio da turma. Esse grupo estava formado com nove alunos, pontuo que às vezes se torna um desafio para o professor manter uma dinâmica de grupo que possibilite a concentração de todos os alunos, porém, faz-se necessário que o trabalho de sala permita que todos fiquem focados na atividade proposta, a fim de que o professor tenha condição de observar quem não estar conseguindo participar e o chame para dentro da proposta da atividade.

A aula finalizou com o professor pedindo que eles se deslocassem para as cadeiras próximas da mesa e baixassem as cabeças a fim de que o professor passasse uma pena de pássaro na cabeça de cada aluno, promovendo um momento de relaxamento.

Após a aula de música fiquei ainda um pouco na sala com a professora de classe, então, ela me apresentou algumas atividades específicas que ela estava elaborando para o aluno T. Apresentou um catálogo com várias embalagens de remédios e produtos de higiene que tinham em seus rótulos escritos em Braille. Cada embalagem estava vazia e colada em um caderno a fim de trabalhar com o aluno T a escrita Braille. Apresentou ainda, outro catálogo com várias colagens em um caderno contendo diversas texturas: algodão, lixa de parede, caroços de milho, lã, palito de fósforo, capim sintético, camurça, dentre outros, então, sugeri que em alguns casos ele associasse as cores, como por exemplo, no caso da grama ou capim, ela dissesse que aquela era cor verde. Dinâmica já observada por mim em trabalhos do instituto de cegos com outras crianças.

Nesta aula, o pai do aluno T havia prometido a ele que iria visitá-lo, então, chegou minutos antes da minha conclusão na observação. Fui apresentado ao pai do aluno e me identifiquei como professor de música que estava em processo de observação. O pai ficou satisfeito e começou a me apresentar vídeos gravados por

ele no celular; eram apresentações em casa do aluno T, cantando canções gospel ao microfone. Percebi que o aluno T, tinha uma voz nítida e que cantava no registro baixo, ou seja, com a voz bem grave. As letras das canções falavam de aspectos da fé Cristã, e poucas vezes o aluno T tropeçava na pronúncia das palavras. Na maioria das canções o aluno cantava em alto som, diferente da sua voz falada que apresenta no contexto de sala de aula, um volume com pouca intensidade.

Entendo que a música é um canal de comunicação para algumas crianças que apresentam dificuldades na verbalização; no caso específico do aluno T, percebi que em sala de aula ele apresenta uma voz bem tímida, entretanto, no vídeo apresentado pelo seu pai, ele revela outra expressividade, cantando em alto som e clareza de expressão. O pai acrescentou que desde muito cedo o aluno T frequenta o centro de estimulação precoce do ICB, e que atualmente ele faz fonoaudiologia, fisioterapia e tem muito contato com a música, pois toda família paterna é de músicos. O pai apresentou preocupações com a alfabetização do aluno T, então lhe informei que, no momento certo, o aluno, iria se apropriar da alfabetização, inclusive a professora de classe já havia me referido que estava buscando apoio do Centro de Intervenção Precoce (CIP), do Instituto de Cegos da Bahia para inseri-lo no conhecimento das letras do alfabeto.

As observações descritas sobre o aluno T apresentam um perfil de educação musical direcionada a musicalização, ou seja, alfabetizar a criança nos princípios da música fundamentados nos parâmetros dos sons, timbre, duração, intensidade e altura do som. Essas atividades são pautadas no movimento corporal e na emissão de sons de onomatopéias. (PAZ, 1993)

Saliento que, ainda que o ensino da música esteja na etapa de musicalização, a preocupação do professor de música, em relação ao aluno com deficiência visual, deve ser a de permitir que a proposta da aula inclua, de fato, o aluno com a limitação visual. Nessas observações, ressalto que existiram ações, estratégias e produtos de perfil educacional acessível e também de natureza não educacional acessível. Nos aspectos arquitetônicos observei entraves quanto a sua estrutura, porém, não apontaria, no espaço da escola, nenhum ponto arquitetônico que colocasse em risco a integridade do aluno. Entretanto, de acordo com Rodrigues (2006) uma escola inclusiva deve seguir os critérios de acessibilidade que permitam a locomoção do aluno com deficiência visual de maneira que possibilite a sua autonomia.

Nos aspectos atitudinais, didáticos pedagógico e comunicacionais, existiram situações pontuais de natureza educacional acessível, assim como de perfil não educacional acessível. Saliento assim, que numa proposta de atender as necessidades específicas do aluno com deficiência visual, no contexto da aula de música, essa escola tem pontos de avanços, e pontos que precisam ser modificados com o objetivo de favorecer uma educação musical inclusiva.

Observei em conversa com a professora de classe que as orientações do ICB têm contribuído para alfabetização e participação do aluno T no contexto da sala de aula e que o professor de música tem contribuído para uma aula com posturas que permitem melhor inclusão do aluno T, visto que ele tem conhecimento da musicografia Braille assim como dos princípios defendidos pela educação inclusiva. No que se refere a aula de música, as atividades ficam sob o controle do professor musical que torna-se responsável por planejar as estratégias de participação do aluno com deficiência visual, a qual favoreça autonomia e independência do educando.

ESCOLA 2:

Realizei, nessa escola, uma única visita, visto que quando iniciei minha pesquisa de campo, o aluno V do ensino médio, estava no fechamento do semestre e conclusão do curso de música, que é de dois anos. Com a finalidade de realizar a investigação, cheguei cedo, porém o aluno com deficiência visual ainda não havia chegado, dessa forma, passei a dialogar com o professor C e com alguns colegas do aluno V.

Nessa conversa, o professor me informava que esse aluno participava ativamente das aulas e que os colegas se identificavam muito com ele, assim como o auxiliavam nas tarefas. À medida que o professor ia falando os colegas presentes confirmavam o que era afirmado pelo educador. Perguntei se havia algumas adaptações e ele disse que, em alguns momentos, ele segurava no aluno para exemplificar os movimentos na execução de alguma canção utilizada nos exercícios de classe. O professor C apontava que havia uma lacuna, visto que não possuía nenhum recurso didático específico para o ensino da música.

No nível do ensino médio, esta etapa do ensino requer conhecimento de leitura e escrita musical, (BONILHA, 2010) então os recursos materiais e humanos são fundamentais para a acessibilidade na educação musical. Diante desse

depoimento do professor de música, identifiquei uma situação não educacional acessível didática pedagógica.

No decorrer da aula o aluno com deficiência visual, conseguiu chegar e desculpou-se pelo atraso e informou que foi decorrente de problemas com o sistema de transporte. Saudei-o e expliquei minha presença, apesar de já ter comunicado a ele, por telefone, sobre a minha visita.

A aula continuou com o professor C escrevendo no quadro e explicando sobre vários assuntos que haviam sido conteúdos ensinados durante o semestre que estava se encerrando naquela aula e que haveria prova na aula seguinte. O aluno apenas ouvia o professor C sem interrogá-lo, visto que o assunto teórico era revisão do conteúdo já lecionado. O professor C utilizava o quadro para facilitar sua explanação, perguntei ao aluno se estava acompanhando e ele sinalizou que sim. O uso do quadro não impossibilitaria a compreensão do aluno por causa da deficiência visual desde que o professor descreva as informações dispostas no quadro.

Ponto que existem alguns conhecimentos teóricos na música que são de característica visual, principalmente na utilização de escritas de trechos de músicas, seja uma melodia, ou ainda trechos harmonizados. Entretanto, se o professor de música fala da parte teórica de assuntos pautados na compreensão geral de uma escala maior ou menor, ou de escalas gregas, *jônio, dórica, frigio, lídio, mixolídio, eólica*, são escalas que podem ser conhecidas pelo aluno com deficiência visual tocando em um instrumento musical harmônico, seja o violão, o piano, dentre outros. No caso aqui, o professor revisava assuntos que o aluno V já havia tido acesso através de aulas anteriores e com auxílio do instrumento musical.

Sentado ao lado do aluno observava em silêncio, atento, se haveria alguma intervenção por parte do professor ou do aluno, entretanto, não houve comunicação nenhuma entre eles. Essa ausência de diálogo ponto como não educacional acessível comunicacional, visto que mesmo que o educador julgue ser conteúdo revisado, é importante uma comunicação direta para reforçar a relação dialógica entre educador e educando. (FREIRE, 1996)

Na aula, o professor revisava um assunto sobre tetra corde, explicando que se dividia em Dó até a nota Fá e que o segundo tetra corde iria do Sol a nota Dó, a primeira se resolvia de maneira descendente, ou seja, de Fá a Dó, e a segunda de maneira ascendente, ou seja, de Sol a Dó. Revisou ainda, sobre escalas gregas e

seus aspectos sonoros no que se refere posição de semitons e aspectos subjetivos na escuta dessas escalas.

No ensino formal da música, como é a proposta aqui descrita, se faz necessário o ensino teórico que fundamenta os conhecimentos musicais. Geralmente esses conhecimentos exigem, além da percepção auditiva aguçada, o treinamento da leitura e escrita desse conteúdo em representação gráfica. Entretanto, o educador pode optar pela exposição das escalas gregas priorizando apenas a escuta e percepção das mesmas.

Depois da aula expositiva o professor C distribuiu quatro papéis com trechos de uma canção para a turma, dividindo-os em naipes para fazer a leitura de um fragmento de uma canção que seria executada ao final da aula. Como não tinha copia em Braille o aluno deficiente visual ficou ausente dessa atividade, uma situação que indico como não educó acessível didático pedagógico devido à ausência do conteúdo proposto na sala de aula por falta de recurso material. Então aproveitei para fazer algumas perguntas ao aluno sobre seu aprendizado na música. Ele me informou que seu conhecimento teórico musical, fundamentado na musicografia Braille, se deu inicialmente por uma professora de música do Instituto de Cegos da Bahia.

Destaco a importância da educação do aluno com deficiência visual ser acompanhada de apoio extraclasse, de preferência no próprio espaço escolar para facilitar seu deslocamento, porém, não sendo possível, a existência desse núcleo na própria escola, é fundamental que exista um local no qual esse aluno possa apropriar-se de conteúdos que não foram possíveis a sua compreensão devido à falta de recursos didáticos pedagógicos necessários para uma aprendizagem satisfatória. (CRUZ, 2002) No caso específico da música esses recursos ainda se tornam mais inacessíveis por se tratar de uma linguagem ou conhecimento restrito a poucos profissionais.

Quando o aluno V me falou que precisou recorrer ao ICB para conhecer a musicografia Braille ele não quis dizer que o material de sala de aula não estava sendo transcrito; entretanto, ele estava buscando entender conteúdos que ainda não havia conhecido na escola regular de música, então havia recorrido a esse outro espaço para complementar seus estudos da música.

O aluno V me informou que havia dois anos que estudava naquele centro e, quando teve aula de harmonia, o seu professor apresentava ao piano, mostrava no

instrumento musical, como era o intervalo de terça, quarta, quinta, e sextas maiores e menores, assim como os demais intervalos melódicos.

Ele detalhou que por falta do material para estudar em casa, que aprendeu nesse centro solfejar, com ajuda dos colegas e do apoio com a professora do ICB, professora especializada na musicografia Braille e que ensina música no ICB para outros alunos com deficiência visual. Vale recordar que o ICB fez parte da minha pesquisa de dissertação (MELO, 2007), e que a mesma participou como uma das educadoras entrevistadas.

Nesta investigação em que me proponho a identificar e analisar os procedimentos no espaço escolar na aula de música destaco a importância do material adaptado assim como a eliminação das barreiras didática em sala de aula. Uma educação musical acessível deve se fazer a partir do binômio recurso material e humano adequados para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência visual.

No ensino proposto por esta escola, tem-se uma postura mais exigente no conteúdo formal da música. Então os recursos aqui são mais necessários em relação a uma aula que seja mais vivencial, ou com finalidades pautadas na musicalização como é o caso das outras escolas que fazem parte desta pesquisa. Entretanto, em ambas as situações, seja na musicalização ou na formação de conteúdos teóricos, o aluno precisa de especificidade para apropriar-se com o mesmo parâmetro dos demais colegas da classe.

O aluno com deficiência visual me informou que precisou que o professor pegasse em sua mão para lhe ensinar escalas, acordes, harmonia, entre outros assuntos. O professor de música C acrescentou que procedia dessa forma porque, quando era estudante, teve um colega de classe que tinha deficiência visual e que ele auxiliava a esse seu colega sinalizando na hora da disciplina de canto coral. Descrevia para esse colega com deficiência visual os gestos do maestro, assim como as execuções vocais definidas para apresentação dos coralistas. O professor de música afirmou que essa experiência ajudava a lidar melhor com aquela situação como educador de aluno com deficiência visual.

Lembrei-me do ambiente da Escola de Música da UFBA quando era aluno e os colegas acompanhavam as aulas dos professores e nem sempre eu tinha assistência necessária para me sentir incluso, visto que apesar do acolhimento humano, dispensado no interesse dos colegas em pegar em minha mão para

demonstrar as atividades; faltavam os recursos materiais que me fizessem sentir com maior autonomia e desta maneira sentir-me incluso na aprendizagem.

Classifico essa barreira como a didática pedagógica, a qual não atribuo responsabilidade ao professor, mas a todo contexto, cultural, social e educacional. Uma proposta de educação inclusiva, no atendimento das disciplinas como: matemática, geografia, química, são dificultadas pelo aspecto visocentrista, assim como os cursos que trabalham com conteúdos formais da educação musical, pouco disponibilizados na rede regular de ensino. Então, concluo que esta dificuldade, pode ser listada por falta de conhecimento dos profissionais que dirigem, dos que elaboram os projetos de criação desses cursos, que já deviam prever a possibilidade de receber alunos com deficiência visual ou de qualquer outra especificidade.

No momento posterior a minha observação em sala de aula, em conversa com a diretora a fim de coletar informações que acrescentassem aspectos sobre a acessibilidade nesta escola, fui informado o perfil do curso que era de profissionalizar o educando numa perspectiva de Educação integral.

A diretora pontuou a importância de pensar nas adaptações para melhor incluir os alunos com alguma limitação, sensorial e física. Ela sinalizou que poderíamos manter esse diálogo a fim de prever a possibilidade do ingresso de outros alunos com a mesma deficiência e que possam ter uma inclusão escolar apropriada.

Na observação dessa escola pude obter, como aspectos para reflexão, o cruzamento entre a educação musical e a educação inclusiva no que se refere a ausência de professores que possuam, em suas formações, os conhecimentos específicos da música assim como conhecimentos sobre a educação inclusiva.

A consequência desta realidade é um ensino da música para o educando com deficiência visual pautados em estratégias, metodologias, ações e produtos não educos acessível, definidos também como aspectos arquitetônicos, didáticos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais.

Nessa escola encontrei um entrave arquitetônico no entorno da escola, a qual está localizada em uma rua estreita do centro da cidade, com calçadas tomadas pelos veículos e diversos desníveis no percurso, até chegar ao portão da escola. No trajeto do portão até a sala de aula existe uma serie de degraus que conduzem ao terceiro andar onde fica a sala de aula do aluno V.

Nos aspectos didáticos pedagógicos, não existe nenhum aparato ou recurso que signifique preocupação para atender o aluno V. No aspecto comunicacional tem-se os esforços dos professores de música que, de maneira intuitiva, procuram adaptar a linguagem visual da música em linguagem perceptiva através do tato ou da audição. No aspecto atitudinal, existem situações pontuais de valorização do aluno como capaz de aprender e situações pontuais de super valorização, defendendo a ideia de um ouvido privilegiado, que consegue ouvir e aprender os conteúdos de música, sem nenhum recurso adaptado. (BONILHA, 2010; REYLE, 2004)

No estágio de aprendizagem do aluno V, existe necessidade de recursos materiais e humanos com melhor adaptação. Entretanto, o que se verifica é que a ausência de professores da educação inclusiva que conheçam música, assim como a ausência de professores de música que entendam da educação inclusiva, formam um axioma que contribuem para um enfraquecimento na educação musical de alunos com deficiência visual.

ESCOLA 3:

Nessa escola, necessito explicar que sou professor de música das oito turmas do Fundamental 1, portanto, as quatro observações da aluna W, tiveram participação da professora de classe que me auxiliou na descrição no processo de ensino da música durante as aulas de música. Esta investigação fundamentou-se na ação do próprio pesquisador que tem a mesma limitação sensorial da aluna e não fugirá ao mesmo propósito de investigar a acessibilidade no ensino da música ao aluno com deficiência visual no ensino regular.

Justifico então que minha atuação não se desviou do propósito investigativo, visto que tive como entrevistada, na coleta de informações sobre a acessibilidade no contexto da sala de aula, a própria professora da classe, que me acompanhou na reflexão das aulas. Dessa forma poderei inferir, a partir dos dados coletados nestas aulas, como também nos obtidos nas demais investigações. Ressalto que utilizei os espaços e recursos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município. Enfatizo também, que o foco da pesquisa não é centrado somente no professor de música, mas nas condições materiais, incluindo os recursos didáticos pedagógicos, comunicacionais e arquitetônicos, assim como as estratégias, metodologias que

possibilitam tornar a aula de música acessível ao educando com deficiência visual. Enriquecido com o desafio de possuir o professor de música que está totalmente implicado no contexto do ensino da aula de música para alunos com deficiência visual.

Posso ainda apontar que nesse caso em particular me inspirei na técnica de coleta de dados definido por observação participante que é descrita por André (1995, p. 28) quando afirma que esta observação “[...] é *chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado*”. Tive então, no que foi possível, a preocupação de procurar afastar interferências interpessoal, ideológicas, emocionais, sócio-culturais que pudessem interferir no propósito da investigação, visto que não deixei de seguir o mesmo roteiro de observação.

A professora da classe foi a minha entrevistada sobre as dificuldades da aluna W na aula de música, visto que direcionava a aula para toda turma, porém, dando as condições para que esta aluna participasse da maneira mais integrada ao grupo.

AULA 1:

Na primeira aula, das quatro observadas para a pesquisa, a aluna W sentou ao meu lado e a professora da classe sentou um pouco mais atrás do círculo formado com os alunos na sala de aula. A professora esteve acompanhando a aula, interferindo somente em aspectos não relacionados ao conteúdo de música. Iniciei cantando se eu fosse um peixinho (canção do folclore brasileiro) e incluindo o nome de cada aluno. Realizei esta atividade com o propósito de integrar o grupo, visto que essa canção é utilizada por mim em outras turmas do Fundamental 1 para trabalhar a socialização, assim como a memorização dos nomes dos colegas de classe. Na sequência, cantei outra canção, chamada “o mundo pode ser melhor”, utilizando gestos em cada palavra da letra da canção. Com o propósito de estimular a participação da aluna W, peguei na mão dela e indiquei os gestos no momento de cada frase da canção. Ela participou ativamente de toda proposta desta atividade. Inicialmente, com meu suporte e, em seguida acompanhou com autonomia os gestos sugeridos na canção.

Para Glat (1985) uma aula acessível é aquela que permite ao educando com deficiência visual participar com os mesmos recursos dos demais colegas, pois ainda que o tempo e espaço de uma aula de 50 minutos não sejam suficientes para

atender as especificidades desse aluno, as atividades propostas devem conter possibilidades de participação que permitam ao aluno com deficiência visual interagir com os objetivos e conteúdos apresentados em sala de aula.

A utilização de gestos faz parte de uma proposta de interação com expressão corporal, linguagem não verbal e a autoexpressão. Os signos falados podem ser enriquecidos por outras formas de linguagem que não sejam a falada. Outra canção proposta com atividade de gesticulação foi a canção, “A CASA”, do compositor e cantor brasileiro, Toquinho. Na letra a canção inicia dizendo: “era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada”. Cantei e toquei ao violão esta canção, também utilizando gestos nas frases da letra da música.

Repeti a mesma técnica para demonstrar os gestos para aluna com deficiência visual e ela respondeu com a mesma autonomia. Neste exemplo, a aluna respondeu com rapidez, porém é necessário que o professor que tenha em sua turma um aluno com deficiência visual observe o tempo individual do educando, respeitando o processo de ensino-aprendizagem.

Entendo que uma aula acessível necessita além das adaptações dos recursos materiais, os recursos humanos que estão relacionados ao educando acessível atitudinal e dizem respeito as estratégias, metodologias, linguagem e demais possibilidades de tornar esse espaço em um espaço acolhedor. Defino o espaço acolhedor como aquele que permite, com autonomia e independência, apropriação dos conteúdos e atividades propostas nesse ambiente, definição também encontrada no conceito de tecnologia assistiva. (GALVÃO FILHO, 2009)

A professora de classe acompanhava de longe toda movimentação do grupo, por vezes interferia para conter a inquietação de alguns poucos que se desconcentravam da aula e passavam a atrapalhar a concentração dos demais colegas. No término da aula, interagi com a professora de classe a fim de registrar e complementar algumas informações sobre a aluna com baixa visão. A professora informou que ela também consegue acompanhar as atividades extra musicais adaptando o tamanho da letra ou das figuras no papel, assim como as adaptações realizadas nas outras atividades propostas em sala de aula.

Acrescentou que na hora do intervalo a aluna W andava pelo pátio tranquilamente e interagia bem com os demais colegas, não fazia uso da bengala, pois seu resíduo visual permitia que se localizasse nos espaços da escola.

Entretanto, tinha maior timidez em sala de aula e precisava ser estimulada a participar das atividades no grupo com os colegas.

AULA 2:

Na segunda aula iniciei as atividades cantando uma canção que dizia: boa tarde coleguinha como vai? (canção pertencente ao folclore brasileiro) O grupo era estimulado a responder, tudo bem; a aluna W sentada ao meu lado acompanhava ativamente. As canções com pergunta e resposta, proporcionam interação dos alunos com maior ludicidade. Essas canções ou atividades de fácil compreensão trazem elementos e frases do cotidiano que servem para aquecer vocalmente, assim como integrar o grupo para uma proposta de trabalho. (PAZ, 1993)

O professor de música deve ser também um animador. Concordando com esta ideia a professora Hamsy de Gainza (1988) ressalta que a prática docente, na área da música, deve ser envolvida de elementos que permitam um ambiente alegre.

Penso que iniciar cantando com animação frases de saudações do cotidiano, contribui para o grupo interagir com maior entusiasmo e alegria.

Na segunda dinâmica, cantei novamente a canção do peixinho incluindo os nomes dos alunos e W participou muito bem. Nesta atividade, o cantar os nomes dos colegas proporcionam maior integração grupal e socialização dos alunos.

Quando se cria um roteiro conhecido pelo grupo para iniciar a aula, facilita com maior intensidade o aquecimento vocal, corporal e mental dos alunos. Realizando estas atividades no início do trabalho preparo a turma para dar uma seqüência nas novas propostas em sala de aula.

Realizei então outra atividade com os alunos. A dinâmica do rápido e lento no violão, isto é, eu tocando ao violão, vários acordes em andamentos lentos, para o rápido e parando repentinamente para que os alunos parem junto comigo. Aluna W fez toda dinâmica, inclusive atenta a todos os andamentos e paradas bruscas. Nessa atividade W, riu muito, participou ativamente, interagiu com os demais colegas.

Com o objetivo de trabalhar noções de andamento musical com os alunos, deixei que eles percebessem quando o instrumento tinha o andamento lento e depois rápido. Nessa atividade dei apenas como instrução, que eles escutassem o violão e seguissem o som batendo palmas. Nesse caso não precisaria nenhuma

adaptação para atender especificamente a participação da aluna W, apenas observei se ela estaria interagindo com o que estava sendo proposto naquela dinâmica.

Realizei uma última atividade tocando várias canções da MPB para os alunos acertarem o nome do cantor, assim como os estilos musicais; se samba, ou forró, se sertanejo, ou rock. A aluna W se destacou falando o nome da maioria dos cantores. Perguntei a ela porque ela sabia quase todos os cantores e ela respondeu que era comum escutar diversas músicas na residência dela.

O contexto sociocultural em que está inserido o aluno é fundamental para seu aprendizado (MARTINS, 2006). Observo que de maneira geral meus alunos da aula de música têm melhor desenvoltura nas atividades propostas quando já vem de realidades do seu cotidiano envolvidos com música. Lembro-me de um aluno também desta escola, porém de outra turma, que sua mãe trabalha em uma pizzaria, na qual tem apresentação de voz e violão quase todos os dias, então o garoto vive acompanhando estas apresentações musicais. Desta forma, ele se destaca na identificação dos estilos musicais, em relação ao restante do grupo pela sua convivência com universo musical.

Após esta aula sentei com a professora da turma e perguntei sobre aluna W no desenvolvimento geral da sala de aula. A professora se referiu a uns óculos que a família estava buscando conseguir para facilitar o resíduo visual da aluna. Informou que ela participava de todas as atividades, apenas apresentava um ritmo mais lento no acompanhamento das atividades propostas em sala de aula com a professora. Nas informações sobre a aula de música a professora sinalizou que ela interagia sem grandes dificuldades e que estava servindo para melhorar a socialização de W.

AULA 3:

Nesse encontro tive a grata surpresa em saber que a aluna W tinha conseguido através da família os óculos que facilitaria sua percepção visual, não soube exatamente o quanto ela havia adquirido de resíduo visual, entretanto continuei com os mesmos procedimentos para auxiliá-la na participação da aula.

Iniciei com aquelas atividades já conhecida da turma e que servem de aquecimento para integração do grupo. A aluna W foi indicada por mim para sentar a

minha esquerda e a professora da classe sentou-se ao fundo da sala próximo a minha cadeira e da cadeira da aluna W.

As atividades de aquecimento foram às canções “Boa tarde coleguinha, como vai? A medida que é feita esta pergunta na canção, o grupo responde, tudo bem; então realizo os movimento do lento na execução desta canção e depois indico mais rápido. A aluna W, participou de maneira satisfatória, visto que as atividades conhecidas e com pistas auditivas não necessitam de adaptações ou esclarecimento para incluir o aluno com deficiência visual.

Na segunda atividade, ainda com propósito de aquecimento, cantei com eles a canção “se eu fosse um peixinho”. Nesta dinâmica como já é conhecida do grupo só indico o sentido no qual irão girar os nomes que serão cantados. Nesse caso indiquei que iniciaria do lado esquerdo para o direito, inclusive com o primeiro nome da aluna W. Nesta atividade para que a aluna W também cante os nomes dos colegas, anuncio o nome do próximo colega que terá seu nome incluindo na dinâmica a fim de que W cante a canção da mesma forma que os demais colegas, visto que eles utilizam a visão para localizar a sequência dos colegas dispostos no círculo da sala de aula.

Na terceira atividade, como faltavam duas semanas para o dia das mães, escolhi uma canção que falava sobre o tema. A canção intitulada lady Laura, de composição de Roberto Carlos. Nesta turma não utilizei a canção escrita, mas fiz com que eles memorizassem o refrão, enquanto eu iria cantar as estrofes. Foi realizada toda uma preparação explicativa com o grupo. Falei que a canção referia a mãe do cantor e que foi uma declaração de carinho para lady Laura. No exercício de memorização do refrão indiquei que havia apenas três ações para decorar: “me leve pra casa”, “me conte uma história” e a terceira “me faça dormir”. Rapidamente o grupo gravou o refrão e cantou comigo.

A aluna W participou satisfatoriamente, visto que apenas utilizei o recurso do escutar, memorizar e depois cantar junto com o grupo. Nas outras turmas utilizei a parte escrita, pois são alunos alfabetizados. Ressalto que se a aluna fizesse parte dessas turmas, nas quais utilizei o recurso da leitura e escrita, ela necessitaria do material adaptado para letras ampliadas ou para o sistema Braille. No caso da aluna W não se fez necessário, visto que toda a turma ainda estar em processo de aquisição da leitura e escrita e utilizei a memória para cantar com eles a canção proposta.

Finalizei a aula tocando na flauta algumas canções de roda a fim de que eles identificassem o nome ou frases das canções. Vários alunos se destacaram inclusive a aluna W, que como já havia referido, tinha acesso fácil a música diversas no seu contexto familiar.

Sentei após a aula com a professora da classe com a finalidade de colher informações sobre a participação da aluna W, assim como para saber de que maneira o uso dos óculos estaria auxiliando esta aluna. A educadora informou que gradativamente a aluna estava adaptando-se ao uso dos óculos e que, naquela aula de música, ela havia participado sem apresentar maiores dificuldades. Concordei com a professora, visto que as atividades propostas não exigiram o uso da visão, pois exercitei muito a memória, apreciação das canções na flauta e execução vocal do grupo.

Nesse dia sentei no intervalo com a ex-professora da aluna W a fim de obter melhores informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem pregressa de W. Perguntei quais as adaptações que a professora havia realizado no período que W foi sua aluna e a professora falou que W era repetente do primeiro ano, pois havia perdido por frequência baixíssima.

No semestre anterior, quando obtive a lista dos alunos com deficiência visual que frequentavam as escolas municipais, fui informado que nesta escola havia uma aluna, porém a diretora me informou que W tinha evadido e não tinha aparecido mais na escola. Perguntei para ex-professora sobre esta baixa frequência e fui informado que a aluna tinha uma imunidade muito baixa e só vivia resfriada, então a família não a levava para escola, no período em que W apresentava sintomas de resfriado.

A professora me explicou que quando W foi sua aluna realizou algumas adaptações como: colar na carteira branca um papel aveludado para que aluna tocasse e soubesse qual era sua carteira. Falou que W não tinha coordenação fina, então ela adaptou o lápis para facilitar sua apreensão.

A professora comentou que a família inicialmente não revelou que a aluna tinha deficiência visual, então quando a professora tomou conhecimento, descobrindo no cotidiano da aluna em sala de aula, sua dificuldade visual, conscientizou a família a procurar um profissional para adquirir um relatório sobre a real situação sensorial de W. Com esse documento a professora, juntamente com a

diretora, lançou no sistema da prefeitura a existência desta aluna com necessidade educacional especial.

Ressalto a importância familiar e a relevância da parceria da família no processo de desenvolvimento para o aluno com deficiência visual. Primeiramente, indico que até para tornar visíveis esses alunos faz-se necessário a conscientização da família.

A identificação da existência desses alunos com necessidades específicas, precisa ser lançada nos sistemas das secretarias de educação a fim de que sejam cobrados e disponibilizados os recursos. Entretanto, por vezes as famílias não revelam às necessidades desses alunos, precisando que o educador esteja atento às realidades individuais do aluno para que assim seja, juntamente com a família, tornado real a presença desses educandos e suas especificidades no ambiente escolar.

Lembro que a já citada por mim, a Declaração de Salamanca (1996) em seus artigos 55 até 59 apontam esta necessidade da parceria entre a família e escola a fim de atingir os graus de integração satisfatórios. Destaco então o art. 57 quando afirma que: “A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais”. (DECLARAÇÃO..., 1996)

Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas nas quais a tradição de escolarização seja pouca.

Na fala da ex-professora identifiquei que por vezes foi necessária esta intervenção dela junto à família, pois segunda a professora esta aluna era encaminhada para escola com os sapatos trocados, rosto ainda com sinais de quem havia acabado de levantar da cama. Então, a ex-professora precisou alertar a família para esses cuidados pessoais com a aluna W.

A ex-professora continuou me explicando que a aluna W tinha seu material adaptado em linhas coladas em alto-relevo e a escrita por vezes era realizada em espelho, a fim de que W cobrisse as letras do seu nome. A professora finalizou

dizendo que W não continuou sua aluna, pois agora era professora do segundo ano, e a aluna W, repetiu o primeiro ano por perder por frequência.

AULA 4:

Nesta aula, solicitei para que a professora da classe observasse com melhor detalhe toda participação da aluna W, visto que encerraria nesta aula o processo de investigação nesta escola que leciono música nas turmas como já referi anteriormente.

Inicialmente, dei um abraço em dois alunos que se aproximaram de mim e convidei a aluna W para sentar ao meu lado esquerdo. Passei a explicar que naquela aula iríamos aprender uma canção nova que falava sobre o dia dos pais. Com o violão na mão fui cantando parte por parte da canção, *Amigo velho*, do Balão Mágico, pedindo para eles repetirem a fim de memorizar. Enquanto, cantava a canção pedia para que os alunos fossem reconhecendo os elementos citados na letra da música.

A aluna W, participava ativamente, falando por vezes os animais, elementos da natureza e até corrigindo o colega que havia dito um elemento que não tinha na letra. Nesta atividade não tive nenhuma dificuldade de inserir aluna W no contexto, entretanto, por vezes, solicitava que ela participasse respondendo as perguntas que fazia a toda turma, visto que a aluna W tem voz bem baixa, ou de pouco volume, e nem sempre participa por timidez.

No segundo momento em que os alunos haviam decorado o refrão da canção, eu cantava as estrofes e eles participavam cantando o refrão, inclusive a aluna W teve uma boa participação na execução do refrão da música.

Na outra atividade, fiz uma dinâmica na qual eu executo quatro sons diferentes no violão e atribuo cada som ao nome de um animal. Em seguida, peço para os alunos identificarem cada som, falando qual som tem relação com o animal definido por mim. Nesse contexto eu crio uma história de quatro animais que se encontram e realizam uma caminhada juntos. Então, vou tocando e perguntando que animal é aquele que tem a ver com o som tocado.

Esta atividade trabalha a percepção auditiva e não necessita de nenhuma pista sensorial além da auditiva, assim aluna W, pode participar integralmente, apenas procurei chamar o nome dela para responder com os colegas as relações entre o som tocado por mim e os animais que associei.

Na terceira e última atividade, cantei uma canção já conhecida do grupo chamada “o mundo pode ser melhor”, então cantei sem gestos e depois pedi para eles realizarem os gestos. Inicialmente, deixei a aluna W, livre para cantar a canção junto com o grupo, entretanto, como ela estava sentada ao meu lado percebi que os seus braços estavam parados apoiados no braço da carteira, então numa segunda execução, pedi para ela realizar os gestos e peguei em suas mãos para conferir se estavam corretos e fui auxiliando suas movimentações.

Esta minha intervenção está relacionada com a observação participante que tenho realizado em todas as outras observações quando julgo necessária a minha intervenção a fim de certificar os pontos de educo acessível e as de não educo acessível no processo de ensino da música. Nesta aula após a conclusão, sentei com a professora da classe e fiz uma entrevista a fim de transcrever e apresentar no item das entrevistas dos educadores.

As observações nessa escola foram realizadas com a participação da professora da classe, visto que as atividades da aula de música foram planejadas e executadas por mim, na proposta de observação participante como explicitado na metodologia. Defendo que o professor deva estar o tempo todo se observando e refletindo sobre suas ações em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, por se tratar de uma investigação sobre a educação musical para educandos com deficiência visual, defini que a professora de classe estaria me auxiliando no processo de observação e participação como entrevistada sobre a prática musical neste contexto.

Essa escola tem aspectos peculiares por se tratar de um imóvel tombado como patrimônio cultural da humanidade, e dessa forma, sua estrutura física, não pode ter alterações. Sendo assim a sua acessibilidade, é não educo acessível, visto que apresenta uma estrutura com diversos entraves arquitetônicos: Banheiros apertados com portas estreitas, degraus espalhados em vários locais de passagem da escola; piso do chão irregular, apresentando elevações e declínio em diversos pontos do pátio de lazer, do corredor das salas externas.

Nos aspectos didáticos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais, enfatizo que existe ausência de assistência geral no suporte por parte da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de disponibilizar cursos de formação continuada para os professores, gestores e coordenadores a fim de interá-los sobre a educação inclusiva. Desta forma, as ações, serviços e produtos que possam existir de

natureza educacional acessível são resultantes de pontos isolados da iniciativa do professor e não de uma sistematização sobre uma proposta de implantação de educação inclusiva.

Na aula de música tive dificuldades devido as salas terem acústicas inadequadas, espaços sem adaptação para aula de música, além dos instrumentos musicais serem disponibilizados por mim que tinha que carregar de sala em sala. Improvisava situações para conseguir lecionar o ensino de música para os alunos da escola, inclusive do primeiro ano do fundamental 1. Neste contexto, que me encontrei para conseguir promover uma aula de música acessível para aluna W;

Aprendi que o professor por vezes, precisa utilizar a criatividade para conseguir construir uma aula que seja acessível para o grupo inteiro participar. Nas atividades de música, utilizei o violão e atividades fundamentadas em canções que envolvem socialização, reconhecimento de diferentes timbres, alturas, duração do som e intensidades diferenciadas. Nesse sentido, existe pouco recuso visual em minhas aulas, o que facilitou dar aula para aluna W, visto que somente algumas canções complementavam com gestos e movimentos, os quais tive o cuidado de transmitir para a aluna com deficiência visual através do toque em suas mãos.

Na entrevista com a professora de classe foi possível observar que suas maiores reclamações referiam-se a ausência de suporte na formação do professor a fim de instrumentalizá-lo nos recursos materiais e auxiliar nas dificuldades quanto aos conteúdos da alfabetização de W.

Enfatizo assim a ideia de que a ausência de formação continuada do educador, agrava o problema dos recursos humanos, no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, saliento também que não somente o recurso humano mas também o recurso material é necessário na construção de uma educação inclusiva, visto que os aspectos didático pedagógico, atitudinal, arquitetônico e comunicacional estão associados ao recurso material, assim como estão relacionados aos recursos humanos.

ESCOLA 4:

Nesta investigação, realizei três observações da aluna que estava cursando o terceiro ano do fundamental 1, a qual denominei de aluna X. Tive várias

comunicações com ela, a fim de perceber sua interação e participação no contexto escolar.

AULA 1

A minha primeira observação aconteceu no turno matutino e todos já estavam informados da minha visita. Na entrada, um senhor me recebeu e se dirigiu a mim dizendo: é o senhor o professor de música? Confirmei e fui direcionado à sala de recepção onde fui atendido pela coordenadora, pela diretora e ainda pela professora da aluna com deficiência visual.

Nesta conversa inicial agradeci pela escola ter aceitado a realização da investigação, ressaltando a importância desta pesquisa poder contribuir com seus resultados para melhorar a acessibilidade no ensino da música para os alunos com deficiência visual.

As professoras, de forma receptiva, colocaram-se a disposição para colaborar no processo de coleta de informações adicionais que fossem necessárias na pesquisa.

O primeiro contato com a aluna ocorreu quando eu aguardava na recepção o início da aula de música. No retorno do intervalo para sala a aluna X foi apresentada para mim e lhe informaram que eu era o professor de música que estava em visita a escola.

Peguei na mão da aluna de cerca de oito anos que trazia uma bengala na mão. Perguntei se ela gostava das aulas de música e se cantava ou tocava nos instrumentos apresentados na aula. A pesquisa, por vezes, acontece nesses espaços informais como maneira de se aproximar dos entrevistados sem maiores distanciamentos, deixando-a mais livre e espontânea.

A aluna me respondeu que adorava as aulas e que tocava em todos os instrumentos trazidos pelo professor à sala de aula. Perguntei se ela gostava de algum instrumento em particular e ela falou que adoraria aprender tocar piano. Nesse momento a diretora da escola perguntou se aquele era mesmo o desejo da aluna e ela confirmou que sim. Então, a diretora disse que por coincidência ela havia trazido um teclado da filha para doação e que com aquela demonstração do interesse em tocar piano, o instrumento seria presenteado a esta aluna. A aluna abriu um enorme sorriso e abraçou a diretora agradecendo pelo presente.

Esperei mais alguns minutos para ir a sala de aula de música, enquanto a diretora me informava sobre alguns aspectos estruturais da escola. A diretora

informava que alguns professores eram mensalmente encaminhados ao IBC, a fim de se aperfeiçoarem na educação inclusiva, visto que era a primeira vez que a escola recebia uma aluna com deficiência visual. Perguntei sobre a participação da família da aluna e fui informado que eles eram bem participativos, vinham a todas as reuniões e auxiliavam a aluna no processo de aprendizagem.

Ressalto importância do papel da família no desenvolvimento total da criança, (DECLARAÇÃO...,1996) pois os professores têm uma carga horária de 20 horas por semana com o aluno, entretanto, a família passa grande parte transmitindo seus conceitos e suas maneiras de perceber a vida. Por isso, pontuo a importância da parceria das famílias com escola para contribuir na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Continuei minha primeira observação sendo encaminhado para sala de aula de música. O professor já se encontrava com os alunos e eles já estavam informados que eu estaria com ele assistindo a aula. O professor me cumprimentou e continuou dando aula para turma. A aluna X estava sentada ao lado do professor.

O professor F apresentava para os alunos o instrumento teclado, referindo para a turma que já haviam conhecido outros instrumentos também trazidos por ele como a guitarra, o contrabaixo e a percussão, e naquela aula conheceriam o teclado. Então, ele cantou uma escala de DÓ maior com toda turma, inclusive com aluna X. Em seguida convido-os, organizando-os de um a um, para tocar no teclado esta mesma escala.

Foram convidados uns quatro alunos e a quinta aluna foi X, que assim como os demais tocou de maneira correta a escala de DÓ maior. O professor F sempre se referia ao nome da aluna X, apontando para turma que ela estava sobressaindo pela facilidade em que assimilava as propostas em sala de aula.

A motivação faz parte do processo de ensino, pois o aluno que recebe elogio do educador por ter desempenhado uma tarefa de maneira correta, pode se sentir motivado em continuar dando aquela resposta. No caso de um aluno com deficiência visual, acredito ser fundamental esta motivação do educador, entretanto, em geral, ele deve ter o cuidado em não transparecer que existe excepcionalidade na resposta positiva deste aluno, mas como os demais alunos da turma ele também deve ser elogiado pela boa desenvoltura, evitando o destaque em função da limitação visual. (MELO,2007, BONILHA, 2010)

Na atividade seguinte o professor F, distribuiu folhas de papel com uma canção que alguns já haviam escutado na trilha sonora de uma novela de TV chamada Rebeldes. A canção iniciava as frases com os nomes das notas da escala de Dó maior. Existem várias versões desta canção, porém ele utilizou uma versão que dizia assim: DÓ é pena de alguém, RÉ eu ando para trás, MI assim eu chamo a mim, FÁ de fato eu sou capaz, SOL que brilha no verão; Lá é lá nos cafundó; SI indica condição; e de novo vem o DÓ, SI, LÁ, SOL, FÁ, MI, RÉ DÓ.

Nesta atividade os alunos tiveram dificuldade no final quando tinham que cantar a nota de trás para frente, então, a aluna X se destacou por ter aprendido rapidamente e cantado corretamente toda a canção. O professor novamente se referiu ao sucesso de X em ter decorado a proposta. Sentado do lado direito do professor escrevi a letra em Braille e entreguei para ele. O professor F agradeceu e passou para a aluna X que contente quis conhecer a reglete de bolso que utilizei para transcrever esta canção.

Esta intervenção na realidade foi como uma contribuição que ofereci ao professor e como incentivo a aluna X que havia decorado toda letra. Nas atividades de música por vezes o educador pode utilizar a referência da letra escrita com uma turma, mas pode ainda, exigir que eles aprendam a canção fundamentada no processo de memorização, visto que depois da leitura faz-se necessário que toda letra seja decorada para melhor execução.

No ensino de música para criança geralmente os professores utilizam atividades fundamentadas em dinâmicas defendidas pelos educadores musicais, já citado por mim no capítulo 3. Estas atividades são vivências que utilizam o movimento corporal, a memória, a concentração dos alunos e não exige tanta formalidade no conteúdo da música, como gráficos, pentagramas ou figuras de valores. (WILLEMS, 1970; PAZ, 1993)

Após o professor ter finalizado a aula convidei-o para sentarmos em outro espaço a fim de realizar algumas perguntas referentes à compreensão dele sobre a acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem de música na sala de aula. Prontamente ele se disponibilizou e fomos a uma sala ao lado para conversarmos. Despedi-me da turma e sair com o professor de música a fim de realizar a entrevista com ele a qual detalho no apêndice D.

AULA 2:

Na segunda observação nessa escola, cheguei novamente mais cedo para colher outras informações sobre a aluna X. Encontrei na entrada a coordenadora pedagógica e aproveitei para saber mais de X. Perguntei sobre o recreio, investigando se X participava inteiramente com os colegas. Ela me informou que apesar da aluna ser muito tranquila e ficar sempre quieta nos espaços da escola, ela tinha algumas colegas que se identificavam mais com ela, inclusive relatou que uma destas colegas tinha uma prima que era uma criança com deficiência visual.

Vejo a importância da socialização da criança no contexto escolar, seja na sala de aula ou nos demais espaços através da interação com outras crianças, a aprendizagem se constrói de maneira mais espontânea e com maior identificação na linguagem apresentadas por crianças da mesma faixa etária e desenvolvimento sociocultural aproximados. (VIGOTSKY, 1997) A coordenadora me esclareceu que aluna X teve ótima aceitação no grupo e que eles a compreendiam com facilidade.

A coordenadora acrescentou que na sala de aula X não tinha dificuldades de compreensão dos assuntos apresentados pela professora da classe, então exemplificou, com a última aula que X havia tido, a qual o tema tratado foi sobre a operação matemática de subtração, na qual a professora utilizou barras de peso de diversos tamanhos para explicar sobre o processo da subtração, que sempre era do número maior subtraído pelo número menor. Então a coordenadora relatou que aluna X se destacou na turma por entender rapidamente, com aproveitamento melhor do que os demais colegas.

Encerrado o diálogo com a coordenadora fui para aula de música na qual o professor distribuía um papel para os alunos com um desenho de um coração e na outra folha a letra de uma canção que falava sobre a importância da mãe, visto que no domingo seguinte seria o dia em homenagem às mães.

Os alunos estavam dispostos em um círculo, formato adotado também na minha primeira observação. A aluna X estava no final da classe interagindo com outros colegas da turma. O professor explicou a proposta da atividade e colocou o aparelho de cd para tocar com a canção escrita no papel.

Nos primeiros momentos a turma estava agitada, fazendo muito barulho e não prestavam atenção ao cd que tocava próximo a mesa do professor. Então, Ele se aproximava de cada aluno e distribuía lápis de cor para que eles pintassem e escrevessem no centro do papel o nome de suas mães.

Pontuo aqui que nesta atividade o professor fez uso de duas linguagens artísticas: as artes plásticas e a música. Permitiu também, com essa atividade, que os alunos tivessem acesso à prática da leitura através da letra impressa da canção. No caso da aluna X o professor me relatou no final da aula, que ele se aproximou dela e perguntou quais as cores que ela queria que fosse pintada no desenho destinado para sua mãe. A aluna X foi indicando as cores e o professor foi pintando para ela.

A utilização de recursos visuais na sala de aula de música pode ser uma técnica importante para trabalhar com outras possibilidades de percepção que não seja auditiva. No caso de se ter uma aluna com deficiência visual, faz-se necessário pensar estratégias que permitam que o espaço e tempo destas atividades sejam também participativos para esta aluna que precisaria de adaptações imediatas para fazer uso dessa proposta nesse mesmo instante.

Na pesquisa de Cruz (2002) ela aponta diversas situações de procedimentos que não favorecem uma inclusão no contexto escolar e que na maioria das vezes esta ausência esta centrada na prática do educador. Entretanto, a preocupação deste estudo aqui proposto, é identificar possibilidades de tornar acessível uma aula de música, sem centralizar apenas um único aspecto em sala de aula, mas identificando os recursos materiais disponíveis, as estratégias e metodologias, dentre outras situações que indiquem maneiras de tornar esta aula mais acessível.

No caso desta atividade o professor se colocou a disposição da aluna com deficiência visual no mesmo tempo e espaço dos demais, entretanto, o que poderia ter favorecido ainda mais esta acessibilidade seria a adaptação desses materiais de caráter visual em material tátil. Por exemplo, a letra da canção poderia estar em Braille, ou esse coração pintado poderia estar em relevo, todavia o aproximar do educador a aluna X pode ser considerado como uma atitude de acessibilidade, visto que ele buscou permitir que X compreendesse a proposta da dinâmica em sala de aula.

Na sequência da atividade o professor pediu para os alunos, após terem pintados os desenhos de coração, que cantassem acompanhando o som do *cdplay* e lendo a canção no papel. Inicialmente todos juntos, depois ele separou em vozes alternadas entre masculinas e femininas. Então finalizou com todos cantando novamente juntos a canção em homenagem aos dias das mães.

A prática musical em sala de aula, por vezes, tem esta dinâmica de separar as vozes para incentivar os alunos, assim como dinamizar a execução vocal dividindo em timbres diferentes de vozes. Esta estratégia do professor de dividir vozes nesta atividade permitiu que os alunos se empenhassem para executar melhor a canção a fim de destacar seus diferentes grupos no momento da execução vocal.

O professor F encerrou a aula 2 cantando com todo o grupo a canção dedicada ao dia das mães, pedindo para todos executarem a voz em bom som. Encerrada esta aula, agradei ao professor e me retirei da sala.

AULA 3:

Novamente cheguei mais cedo a fim de conversar com a professora da classe. Aguardei um tempo na recepção e fui encaminhado à sala de aula, onde a professora se encontrava em uma mesa juntamente com aluna X. Naquela aula a professora estava aplicando uma atividade escrita sobre geografia local.

Os demais alunos já estavam se retirando para o intervalo e X, estava concluindo sua atividade, a qual tive acesso e constatei que estava transcrita para o Braille, assim como a trajetória do espaço do entorno da escola até chegar na sala estava adaptado em relevo para que X tomasse conhecimento, visto que o assunto daquela aula, segundo a professora da classe, era geografia local. Esta transcrição, ainda segundo a professora da classe, foi realizada pelo instituto de cegos que tem esta parceria com a escola. Encerrado a atividade, a aluna X, se levantou da mesa e foi com os demais colegas para o intervalo.

A professora da classe informou-me que no início do ano a aluna X chegou para a turma acompanhada pela coordenadora da escola, com a máquina Perkins e sem nenhum aviso prévio, apenas foi apresentada como nova aluna da turma. Então a professora recebeu com surpresa, somente posteriormente foi assimilando como inserir X no contexto da aula.

Perguntei sobre o desenvolvimento de X. De maneira geral a professora me informou que X se locomove sozinha nas dependências da escola, porém diariamente sua mãe costuma levá-la até a sala de aula. Nas atividades de ortografia, a professora disse que sempre pede para X soletrar as letras, inclusive referindo-se quando houver acentuação. Nessas atividades a professora me falou

que costuma pronunciar as palavras dando ênfase nas sílabas tônicas e explicando a classificação das palavras em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Na fala da professora observei que apesar da não experiência na atuação com alunos com deficiência visual a escola, juntamente com a parceria do ICB, tem procurado dar atendimento especializado a X. Quando perguntei sobre o trabalho com escrita e leitura, a professora disse que o ICB faz as transcrições. Também informou que está tomando aula Braille uma vez por mês. Falou que o ICB orienta sobre várias situações do cotidiano, exemplificou que quando trabalha com cores na turma, a professora foi orientada, pelo ICB, a sempre associar as cores a objetos como: quando falar da cor verde associar ao limão, pois quando a aluna senti o cheiro do limão irá associar a cor verde. A cor vermelha associar a mesma cor do coração.

Acredito que esse exercício das cores, associadas aos objetos concretos, ou ainda a elementos do corpo humano, servem para estimular a criatividade imaginativa, assim como permitir ao cérebro construir as imagens que são formadas em seu interior, independente do olhar com a retina. Como apontei no capítulo II, o enxergar é um exercício da retina, enquanto o ver é uma atividade realizada no interior do cérebro. (PARKER, 1994) Então, esta prática indicada pela professora e pelo Instituto corresponde a uma estimulação importante no exercício de construção de imagens e cores para cada objeto percebido, ainda que por meio de outros sentidos que não seja a visão.

A professora me apresentou um papel que havia o nome da aluna X em relevo, as letras contornada com cordão em tamanho de um palmo da mão, a fim de que a aluna fosse tomando consciência da escrita cursiva. A professora da classe informou que tanto na sala de aula, quanto no ICB, onde a criança tinha também reforço escolar, já estava sendo trabalhado acesso a escrita comum.

Nas atividades de ortografia mais complexas, a professora costumava enviar exercícios para que os pais de X que conhecem o sistema de leitura e escrita Braille reforçassem em casa. De acordo com a professora os pais de X participam integralmente, pois eles demonstravam, em conversa com a professora, que queriam que sua filha tivesse condição de ter uma formação satisfatória.

A professora concluiu dizendo que está aprendendo o Braille e que deseja aprender a língua de sinais, pois ela passou a perceber que “a ideia de que cada aluno em seu quadrado” não contribui para uma educação inclusiva, ou seja a ideia

da segregação em lugar de uma escola que acolha de forma satisfatória não constrói uma escola mais igualitária. (CORREIA, 2008) Apesar de ela acreditar que existe muito a se melhorar nas estruturas das escolas, o caminho melhor é o de incluir.

O depoimento desta professora reflete uma realidade transformadora, como já citei na introdução quando me referi ao educador Freire, quando diz que: (1996, p.25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Esse processo se dar por vezes no cotidiano da sala de aula. Na realidade, a proposta de uma educação inclusiva é que se preparem esses espaços para que já estejam prontos. Entretanto o que se verificou nas escolas investigadas é que era necessário existir a situação para se construir a condição.

Nesse sentido, essa professora demonstra que foi no processo de ensino e aprendizagem que se procuraram os recursos materiais e a compreensão melhorada das atitudes dos profissionais envolvidos no contexto escolar, visto que a atitude que me refiro não é apenas o receber formalmente o aluno com especificidade sem os devidos ajustes, mas sim, uma atitude envolvente no sentido de fornecer as condições de apropriação dos saberes dispostos em sala de aula no mesmo tempo e espaço dos demais alunos.

Nesse momento o professor de música chamou a turma para se dirigirem ao espaço externo da escola, pois a aula iniciaria no pátio. Fomos todos sentar no banco de cimento que havia no local, visto que a proposta do professor F seria trabalhar com os alunos na área externa.

O professor iniciou a aula distribuindo vários bambolês no chão, todos enfileirados. Depois pediu para eles baterem nas mãos quando ele falasse a sílaba ta, e batesse com as mãos nas coxas duas vezes quando ele falasse tun. Os alunos inicialmente tiveram dificuldades, mas com a repetição foram assimilando.

O professor então passou a falar a sílaba ta, e os alunos respondiam em grupo com uma batida de palma. Depois batia duas vezes na coxa quando o professor dizia tun. Na mesma proposta de bater as mãos no comando do professor, passou-se a fazer individualmente. O professor apontava para cada um, ou falava o nome de quem responderia ao seu comando. Todos participaram muito satisfatoriamente, inclusive a aluna X, que estava atenta aos comandos de F.

No momento da participação de X o professor referia ao nome dela, visto que ele estava utilizando as duas formas de indicar quem executaria os seus comandos.

Por vezes ele apontava para o aluno ou chamava o nome do aluno que iria executar a atividade. Nessa dinâmica o professor adaptou a sua estratégia, para inclusão da aluna X, a qual defino como educado acessível didático pedagógico. Tenho apontado a necessidade do professor adaptar sua linguagem visual para maneiras faladas ou áudio descritivas e dessa forma permitir que o educando com deficiência visual, tenha sua participação garantida no mesmo tempo e espaço dos demais colegas de classe.

Na segunda atividade o professor colocou todos os alunos enfileirados e seguiu com a seguinte dinâmica: Cada aluno iria comandar o colega que, posicionado no meio de um bambolê, obedeceria aos comandos do outro colega. Para sílaba ta, o aluno pularia uma vez dentro do bambolê 1. Com a sílaba tun, o aluno pularia para o bambolê 2 e daria dois pulos.

O professor explicou toda dinâmica e foi iniciada a proposta. Enquanto um aluno dava os comandos com as sílabas ta ou tun, o outro aluno executaria os pulos nos bambolês. Esta atividade é muito realizada pelos professores que utilizam a euritmica de Dalcrose, método descrito por mim no capítulo 3.

No momento que a aluna X participou da dinâmica, ela primeiro comandou um dos colegas e em seguida, com apoio do professor e utilizando apenas um bambolê, obedeceu ao comando de um de seus colegas. Desta forma, X conseguiu desenvolver a proposta da dinâmica de pular a partir da pronuncia das sílabas.

Como tenho apontado o apoio do professor deve ser uma ferramenta para que o aluno participe da atividade em sala de aula. Entretanto, penso que em seguida deve se buscar a mesma participação sem o apoio do professor a fim de que esta aluna ganhe maior autonomia. Caso não seja possível esta retirada do apoio, o professor deve criar outras estratégias de atividades que permita maior autonomia na participação dessa aluna.

Depois de encerrado esta dinâmica, o professor chamou todos para retornar a sala de aula e explicou que toda aquela atividade teve o propósito de apresentar para eles o conceito de ritmo. O professor explicou para turma que ritmo existia na dança, no caminhar em várias situações da vida e que a música era fundamentalmente distribuída em seus vários ritmos.

No final da aula pude expor meus agradecimentos tanto a turma, quanto ao professor de música e a professora de classe pela permissão na observação daquelas aulas. Os alunos, nessas minhas observações, sempre se mostraram

cordiais e espontâneos com minha presença nas aulas, sem causar nenhuma interferência na execução espontânea da aula do professor de música.

A coordenadora, diretora e professora de classe, também sempre se mostraram interessadas em contribuir com esta pesquisa, ficando a disposição em todas as vezes que solicitei informações sobre aquele contexto escolar.

Nas observações dessa escola, encontrei também entraves na acessibilidade arquitetônica, visto que existe uma seqüência de degraus que estão dispostos no trajeto que vai do portão até a entrada da sala de aula. Na realidade, degraus, podem ou não significar barreira para uma pessoa com deficiência visual. Entretanto, pode deixar de significar barreira se esta seqüência de degraus for sinalizada com pista tátil e possuir corrimões que auxiliem o direcionamento da locomoção do aluno com deficiência visual.

Quanto aos aspectos didáticos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais, encontrei situações pontuais de educo acessível e de não educo acessível. No relato das três observações ressaltai aspectos que podem ser modificados para atender com melhor qualidade, assim como indiquei situações educo acessível que devem ser reforçadas para auxiliar na aprendizagem da aluna com deficiência visual.

Observei que existe uma necessidade dos recursos materiais adaptados, para o ensino musical, serem preparados com maior tempo de antecipação, a fim de permitir que a aluna com deficiência visual participe das atividades desenvolvidas interagindo com os demais colegas de classe e sem prejuízo no seu aprendizado.

Constatei que, na aula da música, não ocorria esse atendimento antecipado nos recursos materiais para o educador musical como ocorria com as atividades de classe que eram, por exemplo, adaptadas para o sistema Braille e tradução de gráficos para alto-relevo com a parceria que a escola estava estabelecendo com ICB. Pontuo assim, que esse comportamento da escola pode ser classificado como não educo acessível didático pedagógico no que se refere ao ensino de música, objeto desta investigação.

Os pontos identificados nas 11 aulas de música observadas podem ter vários desdobramentos, acrescidos com as entrevistas dos professores das duas escolas sem observação, apresento o quadro com os recursos utilizados pelos professores em sala de aula:

Quadro nº4: Recursos utilizados em sala de aula.

ESCOLA	REDE	IDADE SUJEITOS	DV	RECURSOS
1	Particular	4 anos	Cegueira	Áudio visuais Expressões corporais
2	Estadual	18 anos	Cegueira	Partituras em tinta Quadro branco
3	Municipal	8 anos	Baixa visão	Instrumentos musicais Canto coral Expressões corporais
4	Particular	8 anos	Cegueira	Canções impressas em tinta Instrumentos musicais Áudio (cd)
5	Particular	4 anos	Cegueira	Expressões corporais Áudio (cd)
6	Municipal	8 anos	Cegueira	Partitura adaptada Expressões corporais Áudio (cd)

Fonte: Pesquisa do autor

Alguns elementos podem tornar difíceis a atuação da educação musical dentro de uma proposta definida nos parâmetros curriculares brasileiro, já referido por mim no capítulo 3, quando destaco os princípios defendidos por documentos legais, assim como, sinalizo as práticas dos educadores musicais mais utilizados no contexto atual da formação em música, além das observações realizadas por mim nesta investigação, tais como:

- a) O não reconhecimento da importância da formação musical dentro das escolas públicas e particulares;
- b) A não valorização do educador musical, no que se refere ao ensino de música em detrimento a ensaios para atender à festividades e datas comemorativas;
- c) A não autonomia dos educadores musicais na elaboração curricular de música;
- d) Dificuldade de aquisição, por parte das escolas, de instrumentos musicais;
- e) A não definição de um espaço apropriado para a aula de música, o que obriga os professores a desenvolverem suas atividades de educação musical nas próprias salas de aula, as quais não atendem as

especificidades necessárias para uma prática de ensino musical satisfatória;

- f) Pouca participação dos educadores musicais nas decisões, reuniões e elaboração de projeto político pedagógico da escola, dentre outras participações decisivas, que podem ser um indicativo de uma concepção equivocada sobre a educação musical e da atuação do professor de música.

Das escolas pesquisadas do município, apenas em uma havia sala definida para realização da aula de música, com instrumentos musicais e suporte de recurso que facilitam o processo de ensino da música. Essa escola não participou diretamente da investigação, visto que a aluna com deficiência visual, que estava matriculada, não vinha frequentando a disciplina de música devido as aulas ocorrerem no turno no qual tinha reforço no Instituto de Cegos. Entretanto, no que se refere à questão de decisão, participação e elaboração de projetos, nessa referida escola, quero salientar que o professor de música tornou-se presidente do conselho escolar, o que colaborou na melhora do ensino da música na escola.

Ratifico então que a compreensão da importância da educação musical tem melhor implantação quando os gestores, coordenadores, têm consciência de que o ensino da música não tem significado apenas de socialização, entretenimento, lazer e envolvimento nas datas comemorativas, mas, bem mais do que isso, tem importância na formação cultural, social, intelectual e cidadã do indivíduo.

Acrescento que esta consciência, por parte daqueles que tomam as decisões nas escolas, não é adquirida apenas na formação acadêmica, mas, é fundamentada numa consciência de vida sociocultural, daquele gestor ou coordenador pedagógico que procura perceber a música, não somente como elemento de reprodução conceitual, encontrada nos ambientes escolares dos alunos com deficiência visual que foram observados nesta investigação, mas também com princípios fundamentais para o crescimento estético, ético, moral, educacional e cultural na educação escolar.

5.1 ENTRAVES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE MÚSICA

As seis entrevistas realizadas com os educadores musicais, das quais duas foram sem observação, possibilitaram uma reflexão sobre a prática desses educadores, pautado no que eles apresentaram em relação às suas posturas educacionais, assim como em suas condutas em sala de aula com seus alunos com deficiência visual. Procurei identificar os recursos materiais e humanos que promoviam acessibilidade no espaço escolar, sem apontar o professor ou qualquer outro elemento escolar, como único responsável pela mediação dos saberes musicais, mas sim, observando tudo que fizesse parte desse contexto, inclusive os educadores, gestores, coordenadores, e funcionários da escola, assim como todos os recursos materiais disponíveis, tais como: computadores adaptados, utilização do sistema Braille, *audiobook*, dentre outros possíveis recursos, metodologias e procedimentos.

As investigações em sala de aula, por meio das observações e das entrevistas com os educadores musicais, ratificaram a fundamentação teórica deste estudo, e foi o que me levou a apresentar duas categorias de acessibilidade na escola, divididas por aspectos, que identifiquei como acessíveis e, os que entendi, como não acessíveis no contexto do ensino de música para alunos com deficiência visual, subdividindo-as em subcategorias, conforme figura abaixo:

Figura nº1: Categorias e subcategorias da pesquisa



Fonte: Pesquisa do autor

Tomei como ponto de partida os conceitos de educação inclusiva, de acessibilidade e da deficiência visual numa perspectiva do modelo social da deficiência, assim como os conceitos de educação musical definidos pelos principais teóricos do ensino da música.

Pude concluir como resultado desta investigação, que a prática da educação inclusiva não significa somente viabilizar um único aspecto a ser transformado, mas

a junção dos múltiplos fatores que apontem para eliminação de barreiras, sejam as arquitetônicas, as didáticas pedagógicas, as comunicacionais e as atitudinais. Pensar então, numa proposta de educação que inclua seus educandos com limitação física, sensorial e intelectual, requer a ampliação de argumentos de que a deficiência é algo construído sócio historicamente no interior das civilizações. (DINIZ, 2010)

Nesse sentido, identifiquei questões de caráter social, descritos a seguir, na subcategoria atitudinal, as quais esclarecem as possibilidades de eliminação das barreiras de impedimento na acessibilidade, discutido por alguns teóricos da inclusão que se referem aos aspectos construídos na subjetividade do indivíduo e dos grupos sociais que evidenciam os estereótipos e, por consequência, aumentam as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Questões como, o preconceito, já referido por mim no capítulo 2, apontada por José Leon Crochik (1997) como algo produzido no processo cultural, no qual, cada indivíduo desenvolve em seus relacionamentos intra e inter subjetivo. Assim como o conceito de estigma, defendido por Goffman (2008) que afirma ser o estigma social um impedimento na socialização satisfatória da pessoa com alguma limitação aparente, além da importância de considerar as questões identitárias do indivíduo (SILVA, 2000), visto que a partir do reconhecimento da identidade em um determinado segmento profissional, religioso e educacional, definirá sua aceitação ou não no grupo. Somente com o reconhecimento identitário é que um segmento social entenderá que pertence ao contexto sociocultural que a pessoa, com deficiência, se propôs a participar.

Esclareço que esta divisão em duas categorias, já explicitado na metodologia “educar acessível” e o seu contrário “não educar acessível” se referem às ações, aos produtos, as metodologias e aos serviços e tem sua definição, atrelada ao binômio recurso material e recurso humano, os quais venho apontando desde o início desta investigação como fundamentais na construção de um espaço escolar que permita ao educando com deficiência visual uma apropriação dos saberes de maneira satisfatória.

Defino educar acessível, como toda ação, produtos, serviços e estratégias que são pensadas a partir do próprio aluno. Nesse sentido, tem como semelhante o conceito de empoderamento (BRASIL, 2008), o qual define a posição de que qualquer construção no ambiente em que está inserido a pessoa com deficiência só

venha passar por adaptações com a participação dos mais interessados, ou seja, não se pense em qualquer alteração para beneficiar ou facilitar a autonomia e independência das pessoas com deficiência sem que estas sejam consultadas na elaboração e participação de transformações num determinado ambiente. No caso do espaço escolar, estas adaptações não podem partir apenas do projeto político pedagógico, dos gestores, dos coordenadores e dos professores, sem uma efetiva consulta ao educando com deficiência, ainda que este educando não possa expressar verbalmente, esta participação deve ser garantida por experimentação, por condições que permitam um maior envolvimento nos ajustes do ambiente com propósitos de proporcionar um espaço acessível.

Na definição de não educado acessível, parti da compreensão que todas as situações que promovam algum tipo de impedimento ou que proporcione uma participação, sem condições de autonomia e independência na apropriação dos saberes ou controle do espaço escolar, tais como ações, produtos e serviços que não possibilitem uma inclusão satisfatória, são considerados como não educado acessível. São barreiras didáticas pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas que correspondem aos entraves educacionais e sociais, encontrados nos espaços escolares, desde os espaços de lazer, portaria até a entrada da sala de aula e os mobiliários, os quais tanto as disposições quanto os formatos dentro do ambiente escolar, foram compreendidos como importantes no processo de acessibilidade no contexto de ensino da música para alunos com deficiência visual.

As categorias de acessibilidade escolar foram especificadas para melhor definir o que compreendi como importante no processo de acessibilidade na aula de música e servem para indicar as diferentes posturas, ações, recursos materiais e humanos, que envolvem acessibilidade dos educandos com deficiência visual no espaço escolar. Foram criadas as subcategorias e essas subdivisões têm especificidades ligadas com o binômio: recursos materiais e recursos humanos, os quais são entendidos como fundamentais nesta construção de espaço escolar inclusivo. Os recursos materiais são compreendidos como os produtos, equipamentos, mobiliários, computadores, dentre outros. Os recursos humanos estão compreendidos como todos os profissionais envolvidos nesse espaço, os gestores, coordenadores, professores, porteiros, merendeiros, pessoal da manutenção, ou seja, todos aqueles que participam direta ou indiretamente do contexto da sala de aula.

O que definir como educar acessível ou não educar acessível, atitudinal ou comunicacional estão atrelados aos recursos humanos. Sendo que o primeiro, o atitudinal, diz respeito aos comportamentos ou posturas que revelam ou apresentam ações e práticas no contexto do espaço escolar. As comunicacionais, dizem respeito a forma, a linguagem, aos canais de comunicação selecionados pelos gestores, professores, ou qualquer outro envolvido nesse espaço, que utilizem recursos e estratégias que tornem mais fácil sua comunicação com os educandos deficientes visuais.

A subdivisão arquitetônica e didática pedagógica estão ligadas aos recursos materiais. São todos os bens físicos disponibilizados nesse espaço escolar, os quais podem ser educar acessível ou não educar acessível. No caso da aula de música os recursos materiais são todos aqueles já descritos anteriormente no capítulo 3 e se referem a pauta musical, textos de música transcritos para o Braille, dentre outros recursos selecionados pelo professor de música, que melhor atenda a seu aluno com deficiência visual. Já os entraves arquitetônicos, não são apenas as escadas ou rampas sem sinalizações táteis, mas todos os demais mobiliários e estruturas que necessitem passar por adaptações e assim tornarem-se educar acessível.

Os principais dados encontrados na investigação das escolas, que foram colhidos nas observações em sala de aula, nas entrevistas com os educadores musicais, nos contatos e conversas com os coordenadores, diretores e professores de classe, relacionados com os fundamentos teóricos deste estudo, me permitiram verificar as questões de acessibilidade existentes no ensino da música, como:

- a) Questões referentes às construções de acessibilidade ou de entraves arquitetônicos no espaço escolar:
 - Obtive como resultado desta investigação, que as estruturas arquitetônicas das escolas, visitadas por mim, não oferecem adequação física. Algumas até apresentavam adaptações pontuais de acessibilidade, porém sem planejamento que atendessem as normas técnicas definidas por Lei (BRASIL, 2004), como, por exemplo, a escola 1 que possuía uma rampa na entrada, entretanto nesta mesma escola existia escadas sem corrimão ou pistas táteis que facilitassem o acesso do aluno com deficiência visual. Foram as constatações realizadas através das minhas observações, com o uso da bengala, investigação informal com os funcionários, assim como os relatos dos

professores, quando se referiam a acessibilidade dos alunos até o espaço de aula, no qual afirmavam, que existia o auxílio de funcionários, familiares e colegas para conduzirem estes alunos com deficiência visual, na locomoção pelos espaços da escola.

b) Comunicacionais

- A subcategoria comunicacional, diz respeito às linguagens utilizadas no interior deste espaço escolar, podendo ser verbal ou não verbal. No que se refere ao ensino da música tem-se o equívoco de que esta é um elemento exclusivamente sonoro, entretanto, tanto no ensino informal, quanto no ensino formal da música existem situações e elementos que se utilizam da linguagem visual. Por exemplo, na regência de um coral, o regente em algumas ocasiões necessitava de utilizar sinalizações visuais para execução do repertório proposto para os integrantes do coro.

O uso da batuta por um maestro na regência de uma orquestra pode ser exemplificado como um recurso entre o regente e os músicos que seguem as orientações do condutor da orquestra a fim de que as peças sejam executadas com satisfação. Entretanto, aponto que esse recurso de comunicação é um instrumento visual e que, somente através dos olhares dos integrantes da orquestra torna-se possível a comunicação com o maestro.

Por suposição, se existir coral ou orquestra, nos quais tenham um integrante com deficiência visual, e o regente só utilizar a batuta, ele, conseqüentemente deixará de fora a sua comunicação com o músico que tenha deficiência visual, o que caracteriza uma ação não educacional acessível comunicacional. Desta forma, sugiro que na sala de aula, o professor substitua ou acrescente recursos que lhe possibilitem tornar acessíveis os conhecimentos disponíveis no contexto escolar. Exemplifico essa postura com um trecho da entrevista com o professor C, na qual pude colher a informação de como sua prática foi lhe dando noções para instrumentalizar-se a fim de atender as necessidades de seu aluno V.

Com a finalidade de traduzir os andamentos rítmicos, parâmetros sonoros, intensidade, altura e timbre descritos na peça musical o professor utiliza, para tornar acessível a leitura da pauta musical, uma linguagem não verbal através das mãos em contato com o aluno. Dessa forma o educador valoriza o uso de outro sentido,

que não o visual (ARAUJO, 2007; MASINI, 1994), como fica claro na fala do professor C, ao se referir a forma de ensinar ao aluno: “Quando você segurar minha mão está em suas costas, quando eu pegar um dedo, o dedo, tal, tal tal, ele vai dizer: mais baixo, mais forte, mais fraco vai parar, vai começar. Entendeu?” Essa fala apresenta uma regência na qual o professor substitui a função da batuta pelo uso das mãos e dos dedos para indicar, ao aluno com deficiência visual, o andamento rítmico da música como as demais características da peça musical.

Na prática de ensino da música, apesar de se trabalhar com uma linguagem sonora, a regência de um coral requer expressões e performance do regente de natureza não verbal. São gestos, mímicas, olhares que traduzem através do regente as descrições definidas nas pautas de peças e canções executadas pelos coralistas. (GRINGS, 2011) Nesse caso o professor precisou definir junto ao seu aluno com deficiência visual, quais seriam os sinais táteis que substituiriam as expressões visuais apresentadas na leitura das peças pelo coral, ou apresentada pelo professor ao restante do grupo por meio de gestos visuais. Assim sendo, esta preocupação do educador, em adaptar sua comunicação, defino como educo acessível comunicacional, entretanto, poderia também ser identificado como educo acessível didática pedagógica visto que se refere a adaptação de estratégias para permitir a apreensão do conhecimento disponibilizado em sala de aula.

c) Didáticas pedagógicas

- Defino como didático pedagógico, as estratégias, metodologias, produtos adaptados, pauta musical em letras ampliadas ou em alto-relevo, sinalizações Braille, letras de músicas transcritas para o Braille, dentre outros.

No que se refere ao didático pedagógico, fundamentei na prática da educação musical brasileira (HEMSY DE GAINZA, 1988; WILLEMS, 1970), e destaco que os vários recursos materiais e elementos que podem ser produzidos no contexto da aula de música, envolvem o recurso humano, ou seja, o professor, o coordenador pedagógico, ou mesmo resultados de alguns projetos pedagógicos preocupados com a inclusão escolar. (CORREIA, 2008; MIRANDA, 2003; RODRIGUES, 2006)

No resultado deste estudo, alguns professores que se mostraram interessados em adquirir conhecimentos para poder contribuir melhor neste aspecto

dos recursos específicos para seus alunos com deficiência visual, inclusive em uma das entrevistas com a professora H, ela relata que procurou aprender a leitura e escrita do Braille durante o período que lecionou para um educando com deficiência visual. O professor B, já tinha conhecimento do Braille e da musicografia Braille, visto que já havia tido dois outros alunos com essa especificidade.

Tem-se aqui o interesse e preocupação do educador em se instrumentalizar com os recursos específicos necessários, a fim de contribuir para uma aula acessível. Nesse ponto da entrevista destaco a fala, do professor B em se instrumentalizar na musicografia Braille, salientando que a Escola de Música da UFBA, serviu de incentivo em seu aprendizado na musicografia, o que defini como educo acessível no aspecto didático pedagógico, fundamental para promoção da inclusão de maneira satisfatória:

Eu comecei musicografia Braille pela escola de música, e pela necessidade da escola de música ter alguém especializado, pra ajudar o pessoal portador de necessidades especiais, os cegos, então eu fui aprender musicografia Braille, pra poder começar trabalhar com eles.

Observo que quando se pensa em adaptações escolares, imagina-se apenas as questões sobre recursos materiais, quando, por vezes, o educador necessita entender seu educando na sua forma de expressão verbal, ou não verbal, a fim de se aproximar da linguagem que melhor se comunique com o aluno. Em um outro momento da entrevista, o professor B diz que por ser a aula de música com ênfase em atividades mais vivenciais, ou seja, fundamentada nas escuta, no sentir e perceber os elementos musicais, não precisaria de tanta adaptação, logo em seguida ele acrescenta, que adapta a linguagem para se aproximar de seu aluno com deficiência visual.

Nessa colocação do professor B, destaco dois pontos: quando o aluno é muito pequeno a educação infantil, não necessita de tantos recursos adaptados, porém ele segue dizendo que quando sente necessidade, faz adaptações na linguagem com seu aluno com deficiência visual.

[...] as atividades de vivências, ele tem como acompanhar que não depende de nada escrito, em tinta, nem em Braille, nem em nada, a gente não utiliza escrita nenhuma pra essas atividade, é a vivencia, é corpo, é batucar instrumentos, tocar no ritmo, usar pulsação.

Nessa colocação do professor B acentuo uma dualidade de posição: Não educo acessível comunicacional, quando ele refere que não precisa de adaptações nas vivências, enquanto na segunda parte ele diz que utiliza formas adaptadas para se referir ao modo que o aluno deve pegar nos instrumentos. Defino como uma atitude educo acessível didática pedagógica, podendo ainda ser classificada como educo acessível comunicacional, visto que existe adaptação na estratégia e na linguagem verbal do professor B:

[...] eu procuro usar mais o tátil junto a ele, mostrando pegando até na mão, pra ele sentir como fazer, como pegar no instrumento, então a gente trabalha com o tato, eu procurei adaptar pra ele dando aula a ele, explicando ele pegando e eu dizendo: não é assim que pega, é assim, entendeu? Mostrando, pra que ele nas vivências, toque corretamente os instrumentos [...].

Na realidade, os professores investigados foram se adequando aos seus alunos com deficiência visual no processo de ensino, visto que não foram preparados, entretanto, com o decorrer das aulas foram percebendo o quanto seus alunos não tinham atrasos cognitivos. Exemplifico na fala do professor G, que diz que foi tomando consciência que sua aluna da educação infantil, tinha noções básicas do que significava sentar, levantar, porém, necessitaria de suporte somente no momento que surgisse novidades de expressão, situação normal para qualquer outro aluno que também necessitaria de suporte para compreender e assimilar qualquer novo conhecimento em seu repertório de significados de expressões não verbais. O discurso do professor G confirma o conceito de Goffman (2008), no qual ele afirma que o estigma acarreta nas pessoas com deficiência, prejuízos sociais que atrapalham o seu desenvolvimento em decorrência dos rótulos no qual são colocadas. Essa ideia está evidenciada na fala do professor G quando ele associa a deficiência visual da aluna a uma dificuldade cognitiva em compreender o significado da ação de levantar e sentar, por exemplo. O professor diz que:

Ela já sabe... ela sabe o que é sentar. Levantar! Bater os pés! Então, tudo isto ela faz, porque eu digo: levantar as mãos? Ela já sabe o que é levantar as mãos. Sentar ela sabe o que é sentar. Levantar, bater os pés! Então tudo isto ela faz. São poucos comandos que eu tenho que fazer com ela... alguma coreografia que a gente queira fazer, que ela não esteja vendo, que eu não tenha que dizer as palavras, então eu tenho que fazer junto com ela, pegando na mãozinha dela, fazendo aquele gesto e ela faz normal.

Esse mesmo professor, apesar de demonstrar barreira atitudinal, apresenta adaptações referentes a ação didática pedagógica, na qual o educador faz adequações de estratégias e metodologias, quando traduz as coreografias em gestos demonstrados através do sentido do tato. Esta mesma ação do professor em adaptar os recursos pode ser categorizada em comunicacional, visto que ele utiliza adequação da linguagem não verbal para a linguagem verbal tátil, então podemos classificar este recurso em duas subcategorias, educo acessível didática pedagógica e educo acessível comunicacional. O importante é que o professor não deixou que esta aluna ficasse de fora do processo de ensino e aprendizagem da música, mas deu outros direcionamentos a seus recursos a fim de permitir a apropriação satisfatória da aluna Y.

Esses dois professores de música lecionavam para duas crianças da educação infantil e, por pautarem suas práticas em dinâmicas vivências, apresentavam em suas falas uma ideia de que a música, por ser um elemento sonoro, não dispunha de recursos visuais, entretanto, na própria fala deles relatam que necessitavam pegar nas mãos dos alunos para demonstrar as atividades, ou necessitavam adaptar a linguagem.

Na entrevista do professor C, que leciona no ensino médio, o que exige um conteúdo musical com nível de estudo mais elaborado, em relação aos demais professores entrevistados, investiguei que há a demanda de trabalhar com recursos específicos para melhor atender as necessidades educativas musicais do aluno V.

Segundo o professor C, existe a necessidade do educador adquirir ferramentas para atender alunos com deficiência visual, visto que a prática docente requer conhecimento para atender todas as realidades encontradas no espaço escolar. O professor C relata sobre o educador: *“Ele tem que pensar, em uma pessoa que pode entrar com esta deficiência. Então, ele já tem que ter este recurso dentro da sala [...]”*

O professor C ratifica sua postura em pensar na adaptação dos meios de acessar os conhecimentos da música, quando faz referência a disciplina LEM, que significa “Literatura e Estrutura da Música”, a qual tem em seu conteúdo o estudo da teoria musical. Nessa entrevista com o professor C, procurei instigar sobre a incompreensão existente por parte de alguns educadores, a qual venho apontando desde o início deste estudo, em imaginar que a música por ser sonora, não requer conhecimentos teóricos. Então, o professor aqui entrevistado, afirma que é

necessário adaptar os materiais para que o educando com deficiência visual tenha sempre ao seu alcance os conteúdos apresentados para o ensino da música. Ele esclarece também, seu envolvimento no discurso defendido pelo modelo inclusivo da educação, o qual prever que os métodos e as estratégias devem está adaptado para atender as necessidades específicas dos educandos com alguma limitação sensorial, física ou mental. Categorizo este discurso como educo acessível no aspecto didático pedagógico.

Na entrevista com o professor B, destaco uma fala sobre a consciência dos recursos específicos, ou seja, o conhecimento da musicografia Braille como importante ferramenta na apropriação dos conteúdos de música (BONILHA, 2010), quando ele afirma que:

[...] com certeza, tem a escrita Braille que mais tarde, ele vai usar a vivência, a vivência vai ajeitar o que nele? Ritmo, pulsação, seguir compasso, sentir compasso, então depois desta etapa, [...] seguir uma leitura musical, e se interar desta, sem problema nenhum.

Sinalizei nas entrevistas com esses professores de música, os recursos materiais disponível para o estudo da música, como descrevi no capítulo III, recursos esses também investigados em outras pesquisas citados por mim (BONILHA, 2010), como intervenção esclarecida sobre as adaptações necessárias no ensino de música para alunos com deficiência visual. Esses dois professores entrevistados, B e C, apresentam a consciência sobre suas práticas educacionais, inclusive se mostrando interessados em procurar novas ferramentas disponíveis para melhorar o ensino da música para educandos com deficiência visual que necessitem da leitura e escrita da música, o que demonstra uma atitude educo acessível didática pedagógica.

Nas entrevistas que abordei questões sobre os recursos materiais, os quais entendo, serem fundamentais para que uma aula se torne acessível, a minha indagação sobre a musicografia Braille e os softwares adaptados teve a finalidade de compartilhar com o professor a importância do uso de ferramentas adaptadas, assim como informá-lo da existência destes instrumentos para melhor ensinar música para alunos com deficiência visual. (BONILHA; 2010)

d) Atitudinais

- Este indicativo refere-se aos comportamentos dos envolvidos no espaço escolar, gestores, educadores, coordenadores, merendeiros, porteiros, dentre outros que apresentem atitudes que possam ser identificadas no contexto escolar, as quais podem ser categorizadas como ações educo acessível ou não educo acessível. Na entrevista que realizei com o professor F, destaco uma de suas falas, a qual exemplifico uma atitude educo acessível, visto que por encontrar dificuldades para conduzir a aula de musica de maneira acessível para a aluna com deficiência visual, o professor tem atitude educo acessível de permitir que os demais alunos colaborem com a participação da aluna X.

PROFESSOR F: [...] quando é assim pra correr, ela sempre pede ajuda, pra os coleguinhas que estão se adaptando bem, eles estão respeitando. Assim, então, tem alunas que estão ajudando ela, sempre estão coladinha com ela [...] alguém segura nela e ela vai acompanhando [...]

Quando o professor acrescenta o auxílio dos demais colegas da turma como suporte para participação da aluna com deficiência visual no contexto das atividades, destaco que esta é uma atitude educo acessível atitudinal que deve existir no espaço escolar por parte de todos os profissionais que participam desse contexto. Julgo importante esta socialização, e compreendo que o professor deve estimular esta convivência harmoniosa dos demais alunos de maneira espontânea sem evidenciar a deficiência visual. O suporte dado pelos colegas, neste contexto, foi fundamental em sua inclusão, visto que compreendi que o ingresso desta aluna era algo recente na escola e que todos estavam buscando maneiras de melhor atender as necessidades específicas da aluna.

Entretanto, identifiquei como não educo acessível à ausência de recursos específicos para atender a aprendizagem na aula de musica da aluna com deficiência visual, segundo exemplifico com a seguinte fala do professor: “[...] ela é uma ótima aluna, o único problema mesmo que vejo é a parte escrita, sabe! É passar pra ela, a parte escrita que eu não conheço, nunca tive oportunidade [...]”

Com o propósito de experimentar a presença do recurso educo acessível atitudinal, intervir, com o consentimento do professor, auxiliando-o em um momento da aula, na qual transcrevi para o Braille, a partir da escuta do CD, a letra de uma canção que estava sendo distribuída para os alunos videntes da aula. Desta forma

constatei que, caso essa adaptação tivesse sido realizada antes do contexto da aula, definiria como educo acessível didática pedagógica. Esta minha intervenção tem aporte na técnica de observação participante, já descrita por mim na metodologia, a qual possibilitou que a aluna tivesse acesso à letra da canção, sem a qual a aluna não conseguiria acompanhar, juntamente com os demais colegas de classe, como declara o professor na entrevista após essa aula: “[...] porque, por exemplo, agora você escreveu lá para ela, em Braille e tudo, e ela já gostou, ela já acompanhou, mas como eu não tenho acesso a fazer este tipo de escrita [...]”

O professor, em outro momento da entrevista declara que dá o comando e a sua aluna segue os comandos. Destaco que na realidade tem-se um esforço da aluna em se fazer incluída no contexto da aula, mas que as ferramentas não estão totalmente acessíveis para apropriação do conhecimento musical e é nesse ponto da entrevista que se pode inferir que a atuação do professor continua centrada no esforço da aluna em compreender o que está sendo proposto nas atividades musicais, e que os recursos adaptados são pouco disponibilizados, segundo percebe-se na seguinte fala do professor: “[...] eu canto, aí por repetição, ela vai aprendendo e, muitas vezes, ela já conhece, mas quando é algo novidade assim, eu trabalho repetição, mas nada escrito, sabe? Eu não uso nada escrito com ela, [...]”

Destaco esse contexto de ausência de recursos materiais na sala de aula, tanto como não educo acessível comunicacional, visto que a linguagem escrita específica para essa aluna, o sistema Braille, não é disponibilizado, como também, não educo acessível atitudinal, por não existir esforços concretos em relação aos recursos humanos em se instrumentalizar para tornar acessível a aula de música.

O professor, em outro ponto da entrevista, diz que acreditava que seria mais difícil ensinar música para a aluna X. Esta primeira impressão que os educadores, por vezes têm, do aluno com alguma especificidade sensorial, física ou intelectual, fundamenta-se em conceitos sobre a deficiência como entraves, quando na realidade no modelo social da deficiência (SASSAKI, 1997), estas barreiras só são evidenciadas na ausência de suporte estrutural para eliminação destes entraves. Nesse sentido posso definir no discurso do professor como um pensamento não educo acessível atitudinal.

Entretanto, esse mesmo professor F, afirma colocar as mãos da aluna para perceber os instrumentos que ele leva para os alunos reconhecerem as características dos vários instrumentos de música. Aqui o professor demonstra um

interesse em incluir a sua aluna no processo de ensino e aprendizagem, quando revela que coloca a mão da educando para perceber os instrumentos, além de expressar em outro ponto da entrevista que já estava em diálogo com a outra professora de classe para melhor se instrumentalizar. Então defino como educo acessível didática pedagógica, a primeira ação do professor, quando afirma estar adaptando sua aula expositiva. E na fala que ele afirma está buscando conhecimento, defino como educo acessível atitudinal.

Na entrevista com a professora D, ressalto que sou o professor de música, da escola, o que significou uma dinâmica diferenciada das demais entrevistas, visto que essa professora lecionava o ensino fundamental 1, na turma que havia uma aluna com deficiência visual. Enquanto professor de música da turma utilizei os recursos disponibilizados pela escola, os quais, eram os mesmos utilizados nas demais turmas sem alunos com deficiência visual, porém, com o tempo, de forma intuitiva, fui me adequando à realidade daquela aluna e elaborando estratégias adaptadas de forma a permitir apropriação satisfatória, pela aluna com deficiência visual, dos conteúdos de música. O relato das observações, a seguir, realizado pela professora de classe referiu-se à necessidade do professor em individualizar as dinâmicas, como por exemplo, falar o nome do aluno com deficiência visual em uma atividade na qual a participação esteja centrada em expressões visuais e gestuais. Este aspecto defino como educo acessível atitudinal, como explicita a fala da professora D:

Ela participa, mas é como eu lhe disse, há momento que você tá sempre chamando pra você, como aquela vez mesmo que você perguntou e ela questionou. ela responde tudo, mas, tem que ter uma iniciativa sua! Porque se você não está chamando ela, ou não chamar ela pra sua aula, ela fica lá na dela [...]

Nas entrevistas com as observações, realizadas por mim, na sala de aula dos educadores musicais, constatei diversas questões de posturas de acessibilidade, assim como de posturas não inclusivas. Na sistematização do educa acessível e não educo acessível divididas em comunicacionais, atitudinais, didáticas pedagógica e arquitetônicas resultou na compreensão da existência de uma rede de ações, produtos e serviços que se interligam a fim de tornar o acessível os espaços escolares. Como por exemplo, na ação educo acessível atitudinal de um educador em conhecer a legislação específica sobre acessibilidade (BRASIL, 2004) poderá

torna-se educacional acessível didático pedagógico se através desse conhecimento possa gerar resultados, em sua atuação, através dos recursos materiais específicos.

Observei que quanto mais avançada é a etapa em que o aluno está inserido, ou quanto maior o nível escolar que exija um conteúdo mais elaborado da música, maiores são as dificuldades de adaptações para os professores de música. Constatei ainda, que nem sempre o nível de acessibilidade garantido pelos professores em seus discursos apresentados nas entrevistas, as quais eram realizadas no início das observações em sala de aula, nem sempre correspondiam ao que pude observar nessas aulas. Refiro então, que esta postura excludente não é uma prática intencional do educador, mas uma ausência de habilidades para conseguir relacionar com os recursos humanos e materiais necessários para atender uma aula de música acessível.

Enfatizo que o professor é fundamental no processo de acessibilidade no contexto escolar. Entretanto, ponto que este estudo verificou não apenas o papel do educador, mas todas as possibilidades de promover uma inclusão satisfatória no ensino formal da música. Nesse sentido, as ferramentas disponíveis no contexto da escola foram investigadas a fim de identificar o que melhor potencializa um espaço acessível para o educando com deficiência visual.

Na entrevista que incluí a professora da classe de uma das escolas pesquisadas, justifico esse destaque, visto que, as aulas de música foram lecionadas por mim, entendendo que a presença dela em minhas aulas deu uma melhor transcrição sobre o acontecimento real no desenvolvimento das aulas de música. A minha prática de sala de aula, com a aluna com deficiência visual, não julguei como melhor qualificada que as demais práticas dos outros educadores, já que na perspectiva dialógica proposta nesse estudo (FREIRE, 1996), compreendo o educador como parte do processo de aprendizagem, e não como o detentor do saber e dos demais dispositivos necessários no espaço escolar. Nesse sentido, a minha atuação foi também de me posicionar como facilitador sem pretensões de detentor do conhecimento. Ensinei com a mesma proposta da educação musical definida nos parâmetros curriculares da música descrito no capítulo 2, apenas procurei, como os demais educadores participantes deste estudo, atentar para a presença da aluna com deficiência visual no contexto da aula que estive ensinando música.

Entre os educadores existiu uma fala recorrente, em seus discursos, nas quais eles declaravam que não haviam encontrado dificuldades em adaptar suas práticas de ensino da música para o aluno com deficiência visual, no entanto, afirmaram que precisaram de algum tempo para assimilarem os procedimentos necessários.

Os professores referiam-se a questão de transformação de recursos visuais e gestuais em recursos táteis nos quais eles declaravam ser necessário pegar nas mãos dos seus alunos para demonstrar as propostas nas atividades de sala de aula. Apontaram sobre a importância da colaboração dos colegas de turma no processo de integração desses alunos, assim como demonstraram muito entusiasmo em ensinar para seus alunos com deficiência visual, visto que significavam um desafio que lhes permitiriam novas aprendizagens. Nesse contexto um dos professores, além de mim, tinha conhecimento tanto sobre o Braille quanto sobre a musicografia Braille, e uma única professora buscou a aprendizagem do Braille a partir da presença de uma aluna com deficiência visual em suas aulas de música. Esses conhecimentos são elementos fundamentais na aprendizagem da música. (BONILHA, 2010) Os demais educadores demonstraram interesse em aprender o Braille, porém, segundo eles, não tinham tido oportunidade de conhecer esta forma de leitura e escrita tátil. No que se refere à parte dos softwares adaptados para aprendizagem da música, os educadores, com exceção de um, afirmaram não ter conhecimento da existência desses programas de computador específicos.

As duas entrevistas sem observação em sala de aula, que foram acrescentadas, devido a importância em colher as experiências de dois outros educadores da música: um lotado na escola particular com uma aluna na educação infantil e outro na escola pública, com uma aluna do fundamental 1. Ambos de longa trajetória na área da educação musical, porém com suas primeiras experiências com alunos com deficiência visual.

As observações não foram possíveis visto que a aluna da escola pública, quando iniciei a pesquisa, já não estava cursando com a professora de música. No caso da escola particular, eu já havia encerrado o período de coleta de dados nas observações. As falas desses dois educadores são relevantes, visto que apresentam estratégias e metodologias de ensino de música que foram sendo adaptadas no percurso das aulas com suas respectivas alunas com deficiência visual. Nos dois relatos detectei semelhanças na maneira de compreender a educação musical para suas alunas, deixaram transparecer que não existiam diferenças no conteúdo, mas

que precisaram se aproximar de seus alunos para demonstrar por outras vias que não fossem o da visão, os comandos dados por eles nas atividades da aula de música. Geralmente, eles apontavam o uso das mãos ou da explicação verbal para descrever os movimentos propostos nas dinâmicas de música. A diferença apontada pela professora da aluna da escola pública, que estava em serie mais avançada, diz respeito a adaptação de figuras da pauta musical e das figuras de valores. A professora utilizou materiais em alto-relevo para demonstrar os desenhos dos exercícios de música. Outra semelhança é que em ambos os casos, a escola havia recorrido ao apoio do instituto de cegos da Bahia para obter orientações para dar um melhor atendimento a seus alunos.

5.2 A ACESSIBILIDADE NO ENSINO DE MÚSICA PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Os parâmetros para uma educação musical acessível foram pautados no diálogo com os principais teóricos da inclusão como Sassaki (1997) e Mazzotta (2001) que defendem a ideia de uma sociedade que permita a participação satisfatória das pessoas com deficiência, nas quais elas possam apropriar-se, como venho defendendo, dos recursos de acessibilidade, entretanto, as observações realizadas demonstraram, nos aspectos arquitetônicos, comunicacionais didático pedagógicos e atitudinais, realidades contrárias aos princípios defendidos pela educação inclusiva. Para a efetivação dessa educação torna-se necessária a eliminação das barreiras sociais, partindo de uma compreensão diferenciada sobre as pessoas com deficiência visual. Masini (1994) defende que para compreender a realidade vivida por essas pessoas é necessário percebê-las a partir de suas trajetórias compreendendo que seus referenciais de percepção envolvem outros sentidos que não o da visão, fato constatado na prática dos professores que conseguiram melhores resultados no ensino de música quando interagem com os educandos com deficiência visual e adquiriam, a partir desse contato, noções importantes para viabilizar ações, estratégias e metodologias educacionais acessíveis.

Observei que os professores de música, da educação infantil e do ensino fundamental, participantes desta pesquisa tiveram suas práticas e metodologias fundamentadas nos principais teóricos da educação musical no Brasil, entre esses Willems (1970), Hemsy de Gainza (1988), Swanwick (2003) e Villa-Lobos (PAZ,

1993), que postulam a ideia de uma musicalização centrada nos aspectos da singularidade humana obedecendo às etapas do desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo. Entretanto, no que se refere às leis brasileiras que defendem o direito da matrícula e da permanência do aluno na escola, principalmente, a LDB 9.394/96 (1996) e a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2004), não existia um conhecimento que garantisse uma prática musical que, além de focar no aspecto teórico e cognitivo da música, abarcasse também outras singularidades do desenvolvimento humano que incluía as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual.

Nas observações em sala de aula, encontrei discursos de alguns profissionais da educação, impregnados de assistencialismo, esses discursos destacados por mim neste estudo e por autores como Cruz (2002), Galvão Filho (2009) e Costa (2011) em suas dissertações e tese, respectivamente, enfatizam esses comportamentos como resultados de múltiplos fatores sociais, políticos e culturais, os quais levam, por vezes, os profissionais que participam da educação, a assumir esse discurso como padrão, visto que na sua realidade de sala de aula, estão cercados de situações precárias que não permitem abertura para vislumbrar outra perspectiva na inclusão de seus alunos que apresentem alguma especificidade, na maneira de se apropriar dos saberes disponibilizados no contexto escolar. Também ressalto as dificuldades, dos professores pesquisados neste estudo, em transformar suas metodologias de ensino da música em ensino acessível, visto que a responsabilidade em tornar acessível esse ensino passa pelas quatro subcategorias: didático pedagógico, comunicacional, arquitetônico e atitudinal, que atuam em rede, ou seja, relacionam-se entre si, reforçando o que venho defendendo de que não existe o recurso humano sem o material assim como, os recursos materiais sem o humano.

Os dados encontrados nesta pesquisa sobre a presença da educação musical demonstram um número ainda insuficiente para atender a demanda determinada em lei (BRASIL, 2008), sobre o ensino de música nas escolas brasileiras. O panorama identificado nas trinta escolas contactadas apresenta uma realidade distante do cumprimento legal que exige que em todas as escolas, a música faça parte integral da educação básica, porém, de acordo com os números encontrados no universo pesquisado apenas 17 escolas cumprem essa determinação legal, como demonstra

as tabelas a seguir sobre a existência da educação musical e presença da pessoa com deficiência visual nas redes Estadual, Municipal e Particular:

Tabela 3 – Interrelação entre a educação musical e a pessoa com deficiência visual na rede estadual

Escolas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aluno com DV	X		X	X	X	X	X	X		
Educação musical	X	X								

Fonte: Pesquisa do autor

Tabela 4 – Interrelação entre a educação musical e a pessoa com deficiência visual na rede municipal

Escolas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aluno com DV	X	X	X							
Educação musical	X	X	X	X	X	X	X			

Fonte: Pesquisa do autor

Tabela 5 – Interrelação entre a educação musical e a pessoa com deficiência visual na rede particular

Escolas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aluno com DV	X	X	X							
Educação musical	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Fonte: Pesquisa do autor

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, como já foi referido, instituiu a disciplina educação artística, que definia o professor desta matéria como polivalente na atuação com as linguagens artísticas (música, dança, teatro, artes plásticas), sem a ênfase necessária para uma formação satisfatória na educação musical. Desta forma, a música perdeu espaço para outras linguagens artísticas preteridas pelos profissionais desta disciplina. O ensino da música então passou a acontecer apenas em algumas poucas escolas particulares.

Nesse contexto da educação musical, foram quatro décadas, de 1971 até a lei de 2008 quando a Emenda 9.394/2008 apontou possíveis novas perspectivas para o

ensino da música na educação brasileira. No entanto, ao concluir esta investigação, encontrei um quadro de lentidão no cumprimento desta determinação legal. Nas escolas e setores pesquisados por mim, concluí que maior parte das escolas, que tem em sua grade de disciplina, a educação musical como prática regular, é da rede particular, que antes da determinação legal, já tinham em seu currículo a prática obrigatória do ensino da música. Seguida pelas escolas da rede municipal, as quais atendem a educação infantil e o fundamental 1, ficando então a rede estadual com a menor quantidade de escolas com a educação musical, as quais, encontrei apenas duas com a presença de aulas de música, conforme demonstrado nas tabelas a cima.

Nesta investigação a música e a educação musical, concebidas como disciplina é conhecimento restrito no ensino das escolas de Salvador, além de ser um elemento cultural ainda pouco disponibilizado na formação profissional. A música tem função importante na sedução de consumidores de entretenimento, lazer, veículo de propagandas televisivas, divulgadoras de ideologias de segmentos sociais, religiosos, dentre outros propósitos, nos quais é utilizada como fundo, a fim de atender interesses comerciais. Constatados por mim no processo investigativo e nas observações em sala de aula que me permitiram compreender esse fenômeno social e cultural manifestados através das declarações de interesses dos educandos e dos demais participantes no espaço escolar.

Essas questões servem para salientar que a educação musical para alunos com deficiência visual, tem restrições conceituais que a coloca numa área específica da formação educacional, cultural e social brasileira. As crianças, comumente, são envolvidas pelos diversos interesses sinalizados no parágrafo anterior, logo, o professor de música se depara, em sala de aula, com uma realidade cultural bem demarcada no que se refere à formação musical.

No ensino infantil da música, tem-se um processo de musicalização, ou seja, de alfabetizar musicalmente este aluno nos diversos sons, ritmos, melodias e harmonias da música. Entretanto, por vezes, o educador pode encontrar dificuldades de implantar uma sequência de atividades pautadas em canções que apresentem conteúdos ou realidades diferentes daquela que esses alunos estejam inseridos. Aponto essa dificuldade como resultado de uma ação não educacional acessível comunicacional e didática pedagógica, visto que a compreensão sobre a diversidade humana deve abranger também o aspecto social e cultural.

Outro ponto a se refletir sobre o panorama musical, no contexto da sala de aula, encontrado neste processo investigativo, diz respeito às posturas dos gestores e coordenadores escolares que vem procedendo da mesma forma concebida após a lei de diretrizes de 1971, que traz a polivalência do educador artístico, o qual, por vezes, trabalhava superficialmente com as várias linguagens artísticas sem dar ênfase em uma linguagem musical. Assim a música ficava e ainda continua, em algumas situações, como um elemento de entretenimento, lazer, e recurso para complementar as apresentações nas datas comemorativas da escola.

Esta realidade encontrada nesta investigação salientou a acessibilidade do educando com deficiência visual na aula de música, no entanto, os pontos apresentados sobre a dificuldade sociocultural, no que se refere ao ensino de música, pelos motivos já apresentados, dificultam ainda mais a compreensão sobre educação musical que atenda as especificidades dos alunos com deficiência visual e pode representar um objeto de pouca compreensão, visto que a concepção da educação musical brasileira não tem observado a lei da Emenda Constitucional que determina o ensino da música obrigatória na educação básica, assim como a observação do Decreto nº 5.296/2004.

O prazo estabelecido de 3 anos para implementação desta determinação legal encerrou em agosto de 2011, entretanto o quadro que se verificou neste estudo é de que não ocorreu mudanças significativas na concepção e na prática quanto a presença da educação musical nas escolas, como venho apresentando. |

Considerarei, na categoria educo acessível atitudinal, os aspectos sociais, políticos e culturais sobre a educação inclusiva, no que se refere às questões de caráter organizacional no contexto da aula de música e de como este espaço tem se preparado para atender suas demandas dentro de uma perspectiva da educação para todos. Refleti também que, quanto aos aspetos arquitetônicos, comunicacionais e didático pedagógicos e atitudinal, são fundamentais no processo de ensino aprendizagem na aula de música, considerando os recursos materiais como elementos para compreensão de uma educação inclusiva.

Encontrei realidades que descrevem um panorama educacional com pouca ou nenhuma acessibilidade, o qual apresenta, em suas práticas, um afastamento entre o que se propõem as leis e as diretrizes escolares sobre a inclusão. Assim como encontrei um distanciamento na prática inclusiva dos educadores envolvidos na elaboração de uma escola para todos

Nas escolas que pude encontrar situações pontuais de inclusão, não existia uma proposta clara de acessibilidade, pois apresentavam várias situações de entraves na promoção de uma escola acessível, que promova autonomia e independência de seus educandos com deficiência. As preocupações tinham caráter de respostas imediatas à cobrança dos pais dos alunos, ou a necessidade de justificar o cumprimento às leis de acessibilidade.

A realidade encontrada nas escolas públicas e particulares, as quais fizeram parte deste estudo, sinalizaram um quadro preocupante no que se refere a acessibilidade na aula de música, visto que não somente os conteúdos e os recursos materiais, mas todo contexto sociocultural tornou-se importante para compreensão de uma inclusão satisfatória no processo de ensino da música. Nesse sentido, que apresento conceitos que envolvem esta temática para melhor refletirmos sobre o que é acessibilidade no contexto regular do ensino de música.

Na organização das escolas são diversas realidades que poderiam ser enfatizadas para descrevermos e analisarmos este panorama encontrado nesta investigação, entretanto, destaco, fundamentalmente dois pontos que venho discutindo desde o início da pesquisa, quando me referi a importância do binômio recurso material e recurso humano para refletirmos sobre uma educação inclusiva satisfatória.

São várias modalidades de educação, disciplinas e conteúdos, disponibilizados no espaço escolar. Tem-se o ensino da geografia, das ciências naturais, da matemática, das normas ortográficas. Além de outros conhecimentos que complementam esta formação educacional, como: educação física, estrangeira, informática, educação profissional, assim como a educação musical.

Nesse contexto, procurei refletir sobre o envolvimento da educação inclusiva, definida por lei como modalidade educacional e como ensino transversal e, de que maneira trabalhar com a educação inclusiva articulada ou em rede com essas outras modalidades de ensino. Não pretendi apresentar soluções para estas questões, mas penso que podemos refletir quanto à conjuntura sociopolítica cultural que envolve estas concepções, por vezes, carregadas de equívocos conceituais, traduzidas em práticas cristalizadas, rígidas e mal engendradas desde a formação inicial dos participantes do fazer escolar, até a construção continuada de conceitos sobre esta temática.

Na escola inclusiva existem várias especificidades dos educandos, pois mesmo aqueles que apresentam uma mesma realidade na deficiência, cada aluno apresenta características próprias no processo de aprendizagem, visto que o ser humano é único em sua constituição, logo a forma de ensinar, mesmo que seja coletiva, deve ser regida por compreensões que favoreçam a aprendizagem individualizada. Cada educando, em suas particularidades, vão construindo situações para melhor compreender os conhecimentos disponibilizados em sala de aula. Então, a ideia de que um tamanho serve para todos, deve ser pensado de outra forma, considerando-se existir singularidades no que se refere a alguns recursos, como por exemplo, o ensino da leitura escrita para uma criança deficiente visual que necessita, fundamentalmente, do sistema Braille. Entretanto, o tempo, a forma, os caminhos, e as estratégias que o educador irá utilizar serão únicos para cada educando.

Desta mesma forma, cada modalidade de ensino pode utilizar recursos específicos de suas práticas. Os recursos utilizados pelo professor de física, podem ser diferentes dos usados pelo educador musical, porém ambos partiram do princípio de que precisam atender as necessidades específicas de seus alunos com deficiência visual. Por exemplo, num jogo de futebol o professor de física poderá utilizar uma bola com guizos dentro, a fim de sinalizar de forma sonora para o aluno com deficiência visual, a fim de que este possa participar de maneira acessível. (OLIVEIRA, 2011) No caso do professor de música, esse poderá numa aula de ensino da pauta musical, colocar algum material em alto-relevo para transcrever as linhas do pentagrama. Nos dois casos, os professores de diferentes disciplinas, com recursos adaptados e estratégias específicas, utilizaram propostas acessíveis a fim de promover uma educação inclusiva para seus educandos com deficiência.

Nesse sentido a discussão sobre a educação musical em relação a outras realidades de ensino, que também requerem uma preocupação quanto aos recursos materiais e humanos, que atendam as especificidades de cada aluno, ratifica que o conceito de acessibilidade não se encerra somente na ideia do ingresso da pessoa com deficiência na escola, mas inclui, como venho apontando, a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacional, didática pedagógica e atitudinal que esclarece melhor o conceito de inclusão, por vezes, utilizado de maneira banalizada e ainda pouco compreendida, visto que a realidade apresentada reflete um

distanciamento entre os princípios defendidos pela legislação específica da educação inclusiva e a prática observada nos espaços escolares.

Preciso esclarecer que não encerro aqui uma discussão, uma compreensão de uma realidade. Pretendi identificar questões relevantes que impedem as práticas inclusivas e deixar-las abertas para as novas possibilidades de compreensão que, de fato, possam contribuir para transformação de paradigmas em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência visual no contexto escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, no que se refere ao conceito da acessibilidade no ensino de música para educandos com deficiência visual, além de indicar resultados atualizados sobre a prática musical no locus proposto por esta investigação, indica um caminho que pode servir de orientação ao cotidiano das práticas pedagógicas no contexto escolar. As informações colhidas, os aspectos pontuados, os dados identificados, as inferências e discussões apresentadas servirão de base para reflexão e para a contribuição na elaboração de políticas que favoreçam a construção de paradigmas que possibilitem a acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência visual no contexto da aula de música no ensino regular.

As questões levantadas e os resultados dispostos podem servir de aporte teórico para orientar na educação musical de alunos com deficiência visual possibilitando sua inserção no cotidiano escolar. Pautei esta investigação nos argumentos e princípios dos direitos universais de qualquer ser humano em ter sua dignidade valorizada e respeitada. Centrei a discussão na autonomia e independência da pessoa com limitação visual, com o objetivo maior de alcançar uma inclusão social.

Esta investigação me permitiu compreender os conceitos sobre inclusão da pessoa com deficiência e da acessibilidade, assim como sobre o conceito de uma educação musical que permita ao educando com deficiência visual, a apropriação satisfatória dos saberes disponibilizados em sala de aula, os quais foram identificados e interpretados, a partir de uma compreensão multirreferencial. Conceitos esses que não podem ser compreendidos com único significado, porém devem ser ampliados a fim de possibilitar, na aula de música, condições que promovam autonomia e independência das pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, não compreendo como encerrada esta discussão, visto que numa perspectiva fenomenológica, esse fazer ciência, deve buscar sempre atualizar e visitar esses conceitos, numa busca interminável, para melhor perceber e entender a educação musical para as pessoas com deficiência visual de maneira acessível.

Entendo que fazer pesquisa não significa finalizar uma compreensão de uma temática, mas sim possibilitar melhor visibilidade a informações, setores, segmentos sociais que anteriormente não tinham suas realidades descritas ou reveladas no contexto sociopolítico e cultural. No entanto, esclareço que esta pesquisa alcançou

seu propósito de identificar e discutir pontos de acessibilidade no contexto da educação musical com alunos com deficiência visual.

Acredito que a conclusão desta investigação, não dá respostas encerradas, visto que a posição metodológica de pesquisa, que tem sua centralidade na pessoa humana, deva estar atenta às dinâmicas sociais, às diversas transformações ideológicas e ao constante modificar da vida em sociedade. Expresso assim, minha satisfação em acreditar no êxito desta investigação, sugerindo desdobramentos na conceituação da educação que visa incluir todas as pessoas, independente de suas especificidades.

Aponto a importância de se revisitar os conceitos de educação inclusiva, de educação musical, de deficiência visual e de acessibilidade e procurar ratificar os pontos de avanços nessas definições e abandonar os entraves produzidos nas discussões e reflexões ainda carregadas de falas excludentes. Uma nova gramática poderia começar a ser pensada sobre estes conceitos, ou ainda, aplicadas a fim de melhor ajusta-se aos objetivos de promover uma educação satisfatória no contexto da sala de aula.

Penso que o conceito de educação inclusiva poderia ser substituído pelo conceito de educação acessível visto que ao se referir a inclusão defende-se somente o ingresso do educando no espaço físico, enquanto no conceito de acessibilidade parte-se do princípio da eliminação de todas as barreiras que impeçam a autonomia e independência do aluno na apropriação dos conhecimentos dispostos no espaço escolar.

A educação acessível pode, também ser entendida como aquela que permite maior participação do aluno na escolha ou construção dos métodos, estratégias ou produtos que melhor atendam as suas especificidades, como defendem Sasaki (1997), Rodrigues (2006) e Correia (2008). A deficiência visual, física e auditiva dos alunos com deficiência não seriam empecilhos para seu aprendizado, visto que sua participação e apropriação dos saberes escolares seriam centralizadas, não somente no não enxergar, no não ouvir, no não andar, mas em sua especificidade enquanto pessoa dotada de particularidades que o tornam único no universo, assim como todos os demais integrantes deste espaço escolar. (DINIZ, 2010; MASINI, 1994) A limitação social não é um atributo do educando, mas resultado de um processo de opressão que tem fundamentos numa educação que vê as diferenças, como anormal, estigmatizado pela ausência de algum sentido.

Os discursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa deveriam estar mais pautados ou fundamentados em teorias sociológicas, antropológicas, psicológicas e pedagógicas que contribuíssem para compreensão de que o conceito da deficiência é resultante da construção sociopolítica. visto que, quando se possibilita que as barreiras sociais sejam eliminadas, as possibilidades de avanços na vida social das pessoas com deficiência, se tornam maiores. Por exemplo, o atleta que tem adaptado seus equipamentos para competir nas paraolimpíadas, consegue superar seus limites além do que se imagina. O educando, o artista, o professor, o advogado que tem algum impedimento físico, sensorial consegue desenvolver com satisfação suas atividades quando lhes é permitido um ambiente favorável, o qual tenha os recursos, os produtos e serviços que lhes deem autonomia e independência.

Dessa forma, os discursos de impedimentos sociais, justificados pela ausência de um sentido, passaria a ter maior ênfase nas questões sociais que geram essas barreiras, inclusive enfraquecendo os discursos de que dar aula para um educando com deficiência requer anos de estudos ou preparo especial para possibilitar uma educação que resulte na autonomia do aluno, no espaço escolar.

Na conclusão deste estudo sugiro que a compreensão sobre a acessibilidade na aula de música para educandos com deficiência visual, passe por várias reformulações de conceitos sobre educação inclusiva, acessibilidade, pessoa com deficiência, além de reflexões em torno dos contextos socioculturais, políticos, éticos e humanos sobre o ensino de música para alunos com deficiência visual que apresentem dificuldades, as quais não estão no indivíduo, mas sim, nas formas de como os recursos são disponibilizados, o que resulta em barreiras de diversas naturezas. Por vezes, essas dificuldades do educando com deficiência visual não são de aprendizagem, visto que seu cognitivo, sua percepção dos outros sentidos que não da visão estão integralmente preservados, sendo assim os entraves podem ser resultados de ensino ou contextos desfavoráveis a uma apropriação satisfatória daqueles saberes disponibilizados no espaço escolar.

Concluo então, que todos estes desdobramentos apontados acima, fazem parte de um pensar educacional de maneira humana, democrática e acessível. Acrescento apenas que esta investigação foi pensada no intuito de contribuir com aqueles que fazem a educação musical acontecer de maneira satisfatória, visto que os pontos teóricos discutidos são importantes para refletir e renovar as práticas

musicais que tornem acessíveis os espaços destinados para aquisição de novos saberes.

Ressalto assim que a democratização e a humanização de instituições de ensino, que são regidas pelo Ministério de Educação, dependem, dentro de uma proposta educacional acessível, da relação em rede das atitudes, dos recursos comunicacionais e arquitetônicos e das ações didáticas pedagógicas em cada região. São aqueles que estão ali, envolvidos no espaço escolar, funcionários, professores, coordenadores, diretores, que poderão tornar real a prática de uma educação musical que vise alcançar a todos os seus integrantes.

Meu interesse foi fomentar pesquisas no campo da educação musical inclusiva, visto que quanto maior for o número de publicações em torno deste tema, maior será o referencial teórico, visando melhores práticas pedagógicas em torno do ensino musical especial, sobretudo na Rede Oficial de Ensino, como um emergente mecanismo de inclusão sócio educativa.

Foi nesse quadro de dificuldades sobre a compreensão conceitual da formação em música no ensino escolar, que este estudo investigou a acessibilidade no contexto da educação em música, compreendendo esta acessibilidade de uma maneira bem mais ampla que apenas o acesso, mas, além disso, uma apropriação satisfatória, autônoma e independente.

Nessa realidade da educação musical que me deparei com o cruzamento de duas modalidades de ensino: a musical e a inclusiva. A educação musical que visa a formação do educando no contexto dos conhecimentos específicos da música e a educação inclusiva que se propõe permitir ao educando apropriação satisfatória dos conhecimentos disponibilizados no contexto escolar.

Desta forma, nos espaços que existam o educando com deficiência visual, além da presença do educador musical, se faz necessário a existência de uma consciência e amadurecimento sobre as práticas inclusivas, a fim de impedir, por exemplo, as realidades encontradas, nas escolas pesquisadas, as quais existia a presença de alunos com deficiência, entretanto em suas matrículas não havia identificação, com finalidade de que lhes fossem proporcionado atendimento educacional especializado.

Destaquei que, no Município, em relação às escolas Estaduais, existe, em maior número, a presença do educador de música, porém a quantidade de alunos com deficiência visual é menor, visto a questão referida sobre a não identificação

desses educandos e entre os poucos listados, ainda há um significativo número de evasão. A realidade que observei no contexto do atendimento educacional especializado no contexto destas escolas é que os professores ficam responsáveis em realizar a inclusão desses alunos. Aponto assim que esta forma de incluir pode significar uma enorme lacuna, visto as dificuldades já existentes no interior desses espaços, tais como: salas superlotadas, mobiliários mal distribuídos por falta de espaço, ausência de suporte material e humano, e por vezes esse professor sem nenhuma orientação previa sobre as especificidades desse aluno.

Na rede particular de ensino, encontrei uma realidade com melhor adequação nas escolas que fizeram parte de minha pesquisa, visto que, apesar de não terem sala multifuncional para atenderem seus alunos com deficiência visual, era estabelecido parceria com o ICB, a fim de qualificar seus professores e atender melhor esses educandos. Porém nas entrevistas e observações, identifiquei que antes da presença desses alunos não existia nenhuma preocupação sobre o atendimento educacional especializado e, ao recebê-los, motivados pelas necessidades de atender determinações legais sobre a inclusão e também pressionados pelos pais desses alunos, essas escolas procuraram essa orientação que o ICB disponibiliza para todas as escolas de Salvador.

Esse comportamento, em buscar posteriormente, adequação para atendimento específico dos alunos com deficiência visual, não corresponde ao conceito sobre a educação inclusiva, visto que o preparo das escolas deve acontecer antes do ingresso do aluno com necessidade educacional especial. (CORREIA, 2008; RODRIGUES, 2006)

Acredito que este estudo cumpriu com as etapas e com os objetivos traçados desde o projeto da pesquisa até o desfecho nas entrevistas, observações e, finalmente, no processo de interpretação dos dados colhidos, pautados na fundamentação teórica utilizada. Deixo em aberto a possibilidade de implementação de novas pesquisas na área da educação musical para alunos com deficiência visual, focalizada na interrelação entre os recursos materiais e os recursos humanos com a finalidade de proporcionar uma educação acessível não apenas no contexto do ensino regular, porém em estudos voltados para área profissional, cultural e social na prática da música.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F. de A. **A Bíblia Sagrada**. São Paulo: Sociedade Bíblicas do Brasil. 1969.

ALMEIDA, J. L. S. **Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percursionistas de Salvador**. 2004. 125 f. il. Dissertação (Mestrado) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

AMIRALIAN. M. L.; MORAES, T. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etinografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

ANOTAÇÕES musicais em Braille: de acordo com as decisões do congresso internacional convocado em Paris, abril de 1929, pela American Braille Press.. Tradução Sayonara Cajado. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1999.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, S. C. **O jogo simbólico da criança cega**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

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

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

_____. **O uso das Tic's com apoio de bolsista na produção de um acervo de partituras em Braille no Laboratório de Acessibilidade da Unicamp**. [Campinas, 2005]. Não paginado. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/Sem10/fabianabonilha.htm>. Acesso em: 5 jul. 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em:

<<http://www.toledo.pr.gov.br/escola/normabelotto/doc/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 24 maio 2013.

_____. Decreto nº 6.949, 25 de agosto, 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 maio 2013.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 21 maio 2013.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 16 dez. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: MEC-SEESP, 2002.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2003.

CAMPOS, B. P. **Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autônomas**. Porto: Afrontamento, 2002.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1998.

COMITÊ BRASILEIRO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA. 2009. **O que é tecnologia assistiva?** [Brasília, DF], 2009. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/CM/S08/index.action?nu_pagina=19#item69>. Acesso em: 5 jan. 2013.

CONDE, A. J. M. **Definindo a cegueira e a visão subnormal**. [2005]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=94>>. Acesso em: 15 maio 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [Brasília, DF], 2001.

CORREIA, J. A. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a Inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, L. de M. **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE**: considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

COSTA, D. L. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down**. 2011. 181 f. il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

CROCHIK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

CRUZ, C. M. P. **Integração escolar do aluno com cegueira: da intenção à ação**. 2002. 182 f. il. Dissertação (Mestrado de Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2002.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** 7. ed. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. São Paulo: Centauro, 2002.

DA MATA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DECLARAÇÃO de Salamanca: a declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial. [1996]. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2010.

DIA internacional das pessoas com deficiência. [1992]. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/dia3.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

DIAS, M. M. C. B. S. **A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais**. Braga: Casa do Professor, 1999.

DÍAZ RODRÍGUEZ, F. M. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Primeiros passos)

FARIAS, F. **Método Dalcroze**. [20--]. Disponível em: <http://www.geocities.ws/leonardoabviana/metodo_dalcroze.html>. Acesso em: 31 jul. 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M. E.; CAPUTO, M. G. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FIGUEIRA, E. **A presença da pessoa com deficiência visual nas artes**. 2002. Documento extraído da Rede Saci da UFMG. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=4574>> Acesso em: 02 jun. 2004.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

GANDARA, M. **A expressão corporal do deficiente visual**. Brasília, DF: Sedes/Abda, 1994.

GENTILI, P. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

GIL, M. E. A; ANDRADE G. P. **Cegueira e deficiência visual: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Fundação de Atendimento à Cegueira, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. Educar para viver com os outros: os vínculos culturais e as relações sociais. In: _____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 99-144.

GIVIGI, R. C. N. **Costurando os fios de uma rede com o trabalho colaborativo: discursos que contagiam**. [S.l.: s.n.], 2010.

_____. Embaralhando as cartas e começando o jogo: uma proposta de pesquisa-ação-colaborativa na inclusão escolar de pessoas com deficiências. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 9., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

GLAT, R. Um enfoque educacional para a educação especial. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 88-100, 1985.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

_____; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: revista de educação especial**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. Inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, 11., 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, RJ: FENASP, 2006. p. 221-228. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES MENDES, E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto 2010. Disponível em: <<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

GRINGS, B. **O ensino de regência na formação do professor de música**: um estudo com três cursos de licenciatura em música da região Sul do Brasil. 2011. 149 f. Dissertação Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2011.

GROUT, D. J. P.; CLAUDE, V. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva. 1988.

HEMSY DE GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

HOLANDA, J. C.; GERLING, C. C. Eunice Katunda e Esther Scliar no contexto do modernismo musical brasileiro. **Música Hodie**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 61-84, 2006. Disponível em: <www.musicahodie.mus.br/6_2/musica_hodie_6_2artigo_4.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

O INSTITUTO Benjamim homenageia Louis Braille e seu legado universal. **Revista Brasileira para Cegos**, Rio de Janeiro, Ano 15, p. 1-95, out. 2009. Edição especial.

INSTITUTO DE CEGO DA BAHIA. **A instituição**. Salvador, [20--]. Disponível em: <www.instituicaodecegos.org.br/conheca.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KATER, C. **Eunice Katunda**: musicista brasileira. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2001.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em:

<<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, P. C. M. Deficiência física congênita e saúde mental. **Revista SBPH**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 127-139, 2008.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. (Pesquisa, v. 15).

MACHADO FILHO, A. M. **Educação dos cegos no Brasil**: os amigos do livro. Belo Horizonte: Os Amigos do Livro, 1931.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LAGE, A. M. V. (Org.) **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVER, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2007. p. 45-60. Disponível em: <http://www.afadportoalegre.org.br/left_bibliografia/livro_aee.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTÍN HERNÁNDEZ, E.; SANTOS PLAZA, C. M. La deficiencia visual. In: GÓMEZ VIÑAS, P.; ROMERO REY, E. (Coord). **La sordoceguera**: un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2004. p. 29-83.

MARTINS, B. S. O corpo-sujeito nas representações culturais da cegueira. **Revista de Psicologia**, local, v. 21, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?**: narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília, DF: Corde, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, M. W. S. Acessibilidade na educação Inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. **Sitientibus**: revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, n. 44, p. 113-128, jan./jun. 2011.

_____. **Ensinando música para alunos com deficiência visual**: da educação à pretendida profissionalização. 2007. 140 f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

MENDES, E. G. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. v. 4. p. 73-90.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiências e educação especial**. Uberlândia, MG: UNIMEP, 2003.

MIRANDA, T. G. **Formação do professor de deficientes visuais: generalista ou especialista?** Trabalho apresentado no I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille, 2001.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008

OLIVEIRA, F. C. S. **Histórias de um aprendizado**: os signos de Deleuze nos relatos de vida de músicos cegos. 1995. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, J. D. B. de. **Educação física especial e currículo**: (in)formação para a educação inclusiva. 2011. 346 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

OLIVEIRA, J. V. G. de. **Do essencial invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan; FAPERJ, 2002.

OLIVEIRA, P. L. L. M. G. **Educação musical e algumas metodologias**: um estudo de abordagem teórica. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, PR, 2009.

ORNAGHI, M. A. Cláudio Santoro e a música erudita brasileira: uma trajetória estético política (1940-1960). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E LIBERDADE, 20., 2010, Franca. **Anais...** Franca, SP: ANPUH/SP-UNESP, 2010. Cd-rom. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/CMS08/index.action?nu_pagina=19#item69>. Acesso em: 13 jun. 2012.

PALHARES, M. S.; MARINS, C. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

PARKER, S. **Conviver com a cegueira**. São Paulo: Scipione, 1994.

PAZ, E. A. **Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras**. [Rio de Janeiro]: UFRJ, Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Docente 1993. (Cadernos Didáticos, UFRJ, 11)

PLATÃO. **A República**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Educação Especial).

REILY, L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 28, n.75, p. 245-266, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 mar. 2009.

RESENDE, A. P. C. de; VITAL, F. M. de P. V. (Coord.). **A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora e Deficiência, 2008.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C.; CASTRO, A. M. de. **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**". São Paulo. Summus, 2006.

_____. A educação e a diferença. In: _____ (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

SADIE, S. **Dicionário Grove de música**: edição concisa. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, J. **Trabalhando com a diversidade no Planfor**: raça/cor, gênero e *peças* portadoras de necessidades especiais. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

SILVA, M. G. **As expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do filho diagnosticado com transtorno de déficits de atenção / hiperatividade – TDHA / H**. 2007. 247 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007.

SILVA, S.; MARLI, V. (Org.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). _____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, C. B. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

STOER, S.; MAGALHÃES, A.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.

TOMÉ, D. **Introdução à musicografia Braille**. Rio de Janeiro: Global, 2002.

TRINDADE, B. P. **Abordagem musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. 2008. 402 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VASCONCELOS, C. **Elaboração do plano de ensino aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1995.

VENTURINI, J. L.; ROSSI, T. F. O. **Louis Braille**: sua vida e seu sistema. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 1992.

VERAS, M. P. B. Exclusão social: um problema de 500 anos. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIDA BRASIL. **Pintando direitos**: uma cartilha sobre deficiência e participação. Salvador, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. (Obras escogidas; t. 5).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração Especiais. Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais. **A inclusão da pessoa com deficiência**: educação e interação. Salvador, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Núcleo de Computação Eletrônica. **Projeto MusiBraille**: automatizando a produção musical por deficientes visuais através do Braille. 2010. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/musiBraille>>. Acesso em: 23 out. 2012.

WILLEMS, E. **As bases psicológicas da educação musical**. [Berne]: Pró-Música, [1970].

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com educador



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Doutorado LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Roteiro de entrevista com educador

Perfil do professor

1. Sexo
2. Faixa etária
 - a. De 20 a 35 anos
 - b. De 36 a 50 anos
 - c. De 51 a 70 anos
3. Formação (nível de ensino)
4. Nome da escola que leciona? Pública ou particular?
5. Há quanto tempo leciona?

Sobre a educação inclusiva

1. Já trabalhou com alunos com deficiência visual?
2. Existiram dificuldades no ensino da música para este aluno?
3. Acredita que o aluno com deficiência visual consiga acompanhar a sua aula?
4. Precisou utilizar algum recurso específico, ou seja, houve alguma situação em que precisou adaptar seu recurso convencional?
5. Conhece algum recurso tecnológico para facilitar a aprendizagem de música para o aluno com deficiência visual, a exemplo do MusiBraille?
6. Conhece a musicografia Braille?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com educando**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Doutorado
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE****Roteiro de entrevista com educando**

- 1) Sexo
- 2) Idade
- 3) Nome da escola
- 4) Qual nível de ensino?
- 5) Quanto tempo estuda música?
- 6) Conhece o sistema Braille?
- 7) Estuda música fora do ambiente escolar, tem alguma aula de reforço?
- 8) De que maneira você consegue acompanhar as aulas de música?
- 9) Quais maiores dificuldades encontradas na aula de música?
- 10) Já utilizou algum recurso tecnológico para facilitar a sua aprendizagem de música, a exemplo do MusiBraille?
- 11) Tem apoio dos demais colegas em sala de aula? Qual?

APÊNDICE C - Roteiro das observações em sala de aula



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Doutorado LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Roteiro das observações em sala de aula

- a) Análise dos recursos materiais utilizados pelo professor: folha de papel escrito, lousa, cd player, instrumentos musicais, dentre outros;
- b) O nível ou os aspectos da linguagem comunicacional estabelecida pelos professores, gestores, coordenadores, funcionários com o aluno com deficiência visual;
- c) Posição do mobiliário em sala de aula, aspectos arquitetônico desde o entorno da escola até o acesso a sala de aula;
- d) A participação e socialização do educando com deficiência visual com os demais colegas de sala de aula;
- e) A autonomia e independência do aluno com deficiência visual na atividades proposta pelo professor de música;
- f) O nível de conhecimento musical adquirido pelo aluno com deficiência visual no contexto das aulas observadas;
- g) Verificar as atividades propostas e identificar os aspectos ou elementos de caráter acessível ou não acessível;
- h) Pontuar os momentos que interagir com o educador de música em situações que julguei necessário instrumentalizar com recursos que facilitassem o processo de ensino musical;
- i) Análise da aplicação e adaptação dos planos de aula a rotina do contexto da aula de música para a aluna com deficiência visual.

APÊNDICE D- Entrevistas com educadores musicais

Professor B

Esta entrevista aconteceu na recepção da escola pesquisada, logo após a minha primeira observação em sala de aula da escola 1.

Informei para ele os objetivos daquela pesquisa e qual importância para nossa prática com alunos com deficiência visual. Deixei-o muito a vontade para apresentar sua experiência como educador musical de um aluno com deficiência visual na série inicial na formação escolar infantil. Porém, como já tinha conhecimento sobre sua experiência com outro aluno deficiente visual numa série mais avançada, em anos anteriores, iniciei perguntando sobre a musicografia Braille, visto ser esse fundamental para uma etapa mais avançada na formação musical.

Incluí também neste diálogo, perguntas sobre a compreensão desse educador sobre as diferentes etapas do ensino de música, ou seja, como ensinar música para educação infantil, caso aqui exemplificado, e como ensinar música para alunos com deficiência musical no nível de leitura e escrita da pauta musical, visto que já sabia desta outra experiência anterior desse professor.

PESQUISADOR: eu quero saber a sua experiência na área da musicografia Braille e na educação especial, conte isto para mim.

PROFESSOR: eu comecei musicografia Braille pela escola de música, né, e pela necessidade da escola de música ter alguém especializado, pra ajudar o pessoal portador de necessidades especiais, os cegos, então eu fui aprender musicografia Braille, em música pra poder começar trabalhar com eles.

PESQUISADOR: você já teve outros alunos cegos, além do T?

PROFESSOR: sim, três alunos cegos, mas adultos, criança é o primeiro,

PESQUISADOR: na educação infantil?

PROFESSOR: na educação infantil;

PESQUISADOR: você já precisou utilizar alguma adaptação específica pra atender a T?

PROFESSOR: ainda não, as atividade que nós fazemos na educação musical, a musicalização, as atividades de vivências, ele tem como acompanhar que não depende de nada escrito, em tinta, nem em Braille, nem em nada, a gente não utiliza escrita nenhuma pra essas atividade, é a vivencia, é corpo, é batucar instrumentos, tocar no ritmo, usar pulsação, trabalhar pulsação, então estas coisas ele participa sem problema nenhum,

PESQUISADOR: e na questão da linguagem? Assim, digamos que você estar falando pra um, você adapta alguma coisa?

PROFESSOR: sim, não, na linguagem, não, eu procuro usar mais o tátil junto a ele, mostrando pegando até na mão, pra ele sentir como fazer, como pegar no instrumento, então a gente trabalha com o tato, eu procurei adaptar pra ele dando aula a ele explicando ele pegando, eu dizendo: não é assim que pega, é assim, entendeu? Mostrando pra que ele nas vivencias toque corretamente os instrumento.

PESQUISADOR: você conhece algum recurso tecnológico que, não pra o T mas pra outros alunos cegos que possam ajudar assim na educação musical, além do Braille?

PROFESSOR: além do Braille..... não, não.

PESQUISADOR: certo, já ouviu falar dos softwares adaptados que existem?

PROFESSOR: já, já, no computador, sim,

PESQUISADOR: já chegou futucar algum? não.

PROFESSOR: não, ainda, não.

PESQUISADOR: tem um disponível na internet, depois você dê uma olhadinha.

PROFESSOR: é, ó, não, ótimo. Que bom.

PESQUISADOR: então, você acredita que seu aluno ele pode conseguir aprender a música? Sem maiores barreiras. Seu aluno cego pode aprender música?

PROFESSOR: com certeza, tem a escrita Braille que mais tarde, ele vai usar a vivência, a vivência vai ajeitar o que nele? Ritmo, pulsação, né, seguir compasso, sentir compasso, então depois desta etapa, que ele quiser seguir uma leitura, musical, né, e se interar desta aí, sem problema nenhum.

PESQUISADOR: ó B para mim dar de bom tamanho, se você quiser falar alguma coisa da educação especial, o que você entende; é possível então, educar uma pessoa com deficiência visual?

PROFESSOR: claro que sim, musicalmente, sim, pela minha experiências, que tive de aprender o Braille, inclusive com Brasileira Trindade, que foi uma das minhas orientadoras, é, tranquilamente, eles podem ter capacidade de ler ritmo, ler melodia, mesmo decorando para depois tocar, não é, o processo é este;

PESQUISADOR: processo que eu conheço, ha, ha.

PROFESSOR: é memorizador primeiro, pra depois passar pra o instrumento, não é ? Então é possível sim.

PESQUISADOR: B obrigado.

PROFESSOR: de nada.

Professor F

Essa entrevista aconteceu na sala da diretoria, logo após a minha primeira observação em sala de aula. Essa é a escola 4, a qual já descrevi no item anterior. Escola particular focada no ensino fundamental 1, tem uma aluna com deficiência visual na serie do terceiro ano. Essa aluna estava cursando seu primeiro ano nesta escola e já havia certo conhecimento de música adquirido na escola anterior.

Iniciei a entrevista, a esse professor procurando obter informações referentes ao tempo que ele já havia com esta aluna, visto que eu tive o conhecimento prévio, que nesse ano, era primeira vez que a escola havia recebido uma aluna com deficiência visual. Na entrevista tem uma parte em que o professor se refere a uma intervenção que realizei em minha primeira observação, pois me sentir motivado em contribuir com acessibilidade daquela aula, visto que transcrevi para o Braille, a letra

da música que estava sendo aplicada pelo professor em sala de aula através de uma folha de papel em tinta com a letra da canção para todos os alunos cantarem.

Procurei manter um dialogo bem descontraído com esse professor, já que tudo era muito novo naquele ambiente escolar. Evidente, que isto não significou que a escola não estivesse mobilizada na procura de recursos para melhor atender as especificidades da aluna, mas significa que as ferramentas estavam se ajustando para atender a esta realidade. Inclusive como já havia me referido no item anterior, a escola estava mantendo uma parceria com o Instituto de Cegos da Bahia para melhor se instrumentalizar.

PESQUISADOR: Você já estar quanto tempo com X?

PROFESSOR: é isto, é que eu comecei com ela, é que ela entrou aqui na escola este ano,então eu comecei com ela este ano, o ano passado eu não tive nenhum aluno assim, é, com este probleminha, Né! Mas ela chegou agora, e eu tinha um pouco de dificuldade assim porque eu nunca tinha dado aula pra crianças com deficiência visual,

PESQUISADOR: conte sua experiência do começo até hoje?

PROFESSOR: é isto, é, como eu nunca tinha dado aula assim, pra uma criança com deficiência visual, eu não tive assim, eu fiquei com muitas dúvidas, de fazer os planos de aula, pra turma, pra turminha dela, em particular, e, um problema também, é que a turma dela é a mais agitada, então pra controlar a turma toda, entendeu? E dar uma atenção pra ela, no inicio foi meio complicado, mas eu percebi que ela já vinha de um, ela já tinha um conhecimento musical, sabe! Ela já vinha de uma escola que ela estudava música, um tecladinho que ela tocava, então muitas vezes, é, quando eu aplicava aqui a música, ela, como hoje aconteceu, ela mesma, ela participa mais que os alunos; Quando eu aplico atividade ela sempre participa, ela me surpreendeu, porque eu acharia que fosse muito mais difícil, mas ela está sempre participando, ela além de participar, ela está se destacando, na aula dentre os outros alunos,

PESQUISADOR: e esta adaptação você foi buscar sozinho ou você buscou auxilio?

PROFESSOR: junto com a professora, da sala, a gente conversou sobre isto e tudo, ela me deu uns toques, aí eu fui me atualizando, em relação a isto, como eu nunca

tinha dado aula para criança assim, então eu, fiz pesquisas também, internet, eu tenho uma professora, também, na minha faculdade que ela já trabalha com isto também, ela foi me ajudando e tudo, aí pronto. Eu sempre trago instrumentos, eu trabalhei agora, com eles: instrumentos musicais; aí eu trazia deixava ela tocar, pegar, explicava, de que era feito, se era de corda, se era de sopro, e ela sempre foi tranqüila, entendeu? Até agora não tive nenhuma dificuldade de trabalhar com ela, foi super tranqüilo até agora.

PESQUISADOR: você já ouviu falar em musicografia Braille?

PROFESSOR: não.

PESQUISADOR: que é a parte do Braille que é feita pra música, e na parte da tecnologia já ouviu falar de algum software adaptado pra música?

PROFESSOR: não, eu já vi outros tipos, mas não pra....

PESQUISADOR: você usa o finale?

PROFESSOR: isto, conheço.

PESQUISADOR: existe uma espécie de finale pra deficiente visual. Não chega igual ao finale, que o finale trabalha muito a harmonia,

PROFESSOR: isto... é verdade.

PESQUISADOR: mas o dosvox tem um tipo de finale que é para transcrever melodia. Mas me fale assim, o que hoje você aplica a um aluno, então a mesma música para o aluno com deficiência visual?

PROFESSOR: com certeza, é... Não tem, e justamente a música em relação as outras disciplinas acho que a música, que tem mais facilidade, que música é som, é percepção, então eu acho que isto não interfere, entendeu, esta dificuldade.

PESQUISADOR: e na parte formal da musica, digamos a parte escrita da música? Como é que você acha que seria?

PROFESSOR: é, eu acho que ainda tenho dificuldade nisto, porque por exemplo, agora você escreveu lá para ela, em Braille e tudo, e ela já gostou, ela já acompanhou, mas como eu não tenho acesso a fazer este tipo de escrita e tudo, eu

não sei também, assim, quando eu estou em sala de aula, eu canto, aí por repetição, ela vai aprendendo e, muitas vezes, ela já conhece, mas quando é algo novidade assim, ela, eu trabalho repetição, mas nada escrito, sabe? Eu não uso nada escrito com ela, eu uso mais é som, é mesmo o pegar, tocar um instrumento, aí as outras atividades de coordenação motora, de movimento, quando eu peço para os alunos, levantem as mãos, pulando, girando, eu uso comando de voz e ela vai aprendendo, agora, em relação a escrita mesmo, a parte formal escrita,

PESQUISADOR: ela obedece o comando, sem você precisar... você usa gestos em alguma música?

PROFESSOR: quando eu uso gesto, eu falo. Eu nunca uso gesto e não dou o comando pra ela, porque se não ela não vai...

PESQUISADOR: como é que ela segue os gestos? Segue igual os outros?

PROFESSOR: segue, por exemplo, quando eu peço: todo mundo agora vai levar as mãozinha pra cima, ela vai levanta, e sem ajuda de ninguém, pular, quando é assim pra correr, ela sempre pede ajuda, pra os coleguinhas estão se adaptando bem, eles estão respeitando assim, então, tem alunas lá que estão ajudando ela, sempre estão coladinha com ela: então: vamos correr um pouquinho na sala, andar em circulo! Movimentos, aí ela vai, alguém segura nela e ela vai acompanhando, em relação a isto, é o que eu estou falando, em geral não tenho dificuldade de dar aula pra ela, ela é uma ótima aluna, o único problema mesmo que vejo é, é mesmo a parte escrita, sabe! É passar pra ela, a parte escrita que eu não conheço, nunca tive oportunidade assim... e é isto, mas atividade, dinâmicas, é, recreação, tudo isto ela participa tranquilamente.

PESQUISADOR: eu estou satisfeito.

PROFESSOR: então, é isto, é uma coisa que eu até assim... como eu tive acesso livros, eu fiquei até impressionado, porque no inicio eu fiquei, puxa; ela apareceu? e agora eu vou ter que mudar todo meu plano de aula? só, especifico pra ela? E os outros? E os demais? Ou então se eu for pra os demais e ela? Vai ficar sozinha, no canto, isto foi uma interrogação enorme que apareceu, mas aí a cada dinâmica, a cada a cada atividade, a cada aula, eu fui percebendo que, X na sala é como se ela não tivesse deficiência, sabe?

PESQUISADOR: é que você conseguiu adaptar também

PROFESSOR: isto, a única diferença que ela tem dos outros alunos é que, por exemplo, quando ela vai pra uma cadeira eu guio ela, peço para ela sentar, só. Mas nada, entendeu? Tudo ela faz igual ou melhor que os alunos, como ela tem esse conhecimento aprofundado de música, como ela veio de outra escola, ela se destaca, então é isto, a única dificuldade que tenho é a escrita, mas o resto... ela é uma ótima aluna, agradei assim mesmo, hoje eu vejo que é possível, entendeu? Eu aprendi com ela, entendeu? Estou aprendendo a cada aula.

Professor C

Essa entrevista ocorreu na escola que denominei de escola 2. Desta forma, a entrevista aconteceu na própria sala de aula, durante a minha primeira e única visita a esta escola, visto que, aquela era a última aula do ano, a qual o aluno entrevistado já estava concluindo o curso de dois anos, período definido para conclusão daquele ensino complementar ao ensino médio. O ambiente desta escola lembrava-me muito a escola de música da Universidade federal, pois assim como as salas de música da UFBA, as salas eram organizadas da seguinte forma: um piano na sala, um quadro com pentagrama e carteiras dispostas de forma enfileirada.

PESQUISADOR: a educação inclusiva, como você entende?

PROFESSOR: uma educação... que tem que a gente tem que... ser passada de uma forma que a pessoa entenda, de forma que a pessoa continue... que, que ele entre naquele contexto; entendeu? Ou seja, não tenha diferença aquela pessoa que tem alguma deficiência, não, a gente tem que fazer com que a pessoa perceba que os métodos podem ser adaptados pra eles também;

PESQUISADOR: você já conhecia a musicografia Braille, Não?

PROFESSOR: Não! De hoje que eu tô querendo, ver se eu conheço se eu leio, eu disse até a g; tenho que buscar um jeito. Eu sei Libras! Eu Achei difícil! Achei difícil, você ter uma outra linguagem, agora o Braille eu queria ter acesso, entendeu? Eu queria ter um aluno de instrumento, que tivesse a deficiência, seria importante.

PESQUISADOR: Nesse período que você tem V como aluno, teve algum momento, que você precisou adaptar algum recurso, algum, alguma prática você adaptou assim, um gesto, uma escrita? Teve algum momento assim?

PROFESSOR: Não, só teve a do canto coral, a questão da intensidade, a questão do parar, do começar, ele não está vendo o maestro...reger. Então, a gente faz os gestos, que eu disse passei pra os minutos! Existe um gesto que você pode passar, eu disse: oi V! Quando você segurar minha mão está em suas costas, quando eu pegar um dedo, o dedo, tal, tal tal, ele vai dizer: mais baixo, mais forte, mais fraco vai parar vai começar. Entendeu? Então, foi esses gestos que eu fiz um coisa, de uma comunicação pra ele. Entre eu, entre eu e os alunos, ele não tem a parte visual, mas ele tem o sentimento.

PESQUISADOR: pra formação de um aluno com deficiência visual, você acredita que precisa de adaptações ou acha desnecessária? Como é que você tem esta ideia formada assim, uma formação musical, um aluno precisa de uma formação que não seja informal, que seja um conhecimento mais sólido, mais concreto, ele precisa de uma adaptação ou não?

PROFESSOR: olha, o que precisa é o próprio educador, ele ter ferramenta, pra isto, entendeu? Já que ele dá aquela aula. Ele tem que pensar, em uma pessoa que pode entrar com esta deficiência. Então, ele já tem que ter este recurso dentro da sala, no caso, V, na leitura, eu acho que o educador é que tem que dá a... tem que ter isto na mão dele. Eu sentir falta. V, eu fui conversando tudo que tinha escrito no quadro e a gente trazia pra o piano. Como foi percepção, eu não tive muito problema, mas eu acho que outra disciplina, não sei, como LEM. Uma situação que ele tem que ver, não é mais perceber.

PESQUISADOR: porque as pessoas assim acham que a música é um conhecimento intuitivo também intuitivo, informal, pode se aprender sem conhecimento... acha que apenas pautado na audição pode aprender música, isto não é verdade?

PROFESSOR: não, não, não. Não porque ele vai precisar, a cabeça dele não é um computador, ele vai precisar, pratica, pra ele recorrer sozinho, ele sozinho porque eu acredito eu, a gente nunca deixa de ser aluno, então quando eu quero buscar uma coisa, eu vou no livros, vou estudar, vou no próprio instrumento, tirar esta dúvida. E

V também precisa disso, então, como eu vou deixar ele somente intuitivamente, não posso fazer isso. Tem outras coisas na vida dele, precisa ter prioridade.

PESQUISADOR: basicamente quais são os recursos que ele tem usado? Memória?

PROFESSOR: a memória, o auditivo, que no caso o instrumento a gente mostra que estava ali, eu mostro próprio instrumento isto aí eu ganhei muito com ele, então: o que eu estou fazendo é isto aqui, o que estou fazendo no quadro é isto aqui! Eu ia sempre pra o piano e ele percebia. E sempre a gente cantava a escala, o tudo que estava escrito no quadro no caso notas, tudo, a gente cantava ao piano e cantava aqui ele ia e acompanhava.

PESQUISADOR: ok

PROFESSOR: certo.

Professora D

PESQUISADOR: professora eu vou fazer a seguinte pergunta, é... como é o dia a dia dela, aliás, como foi ela na aula de hoje, a participação dela?

PROFESSORA: ela participa, porque ela é uma criança um pouco tímida, ela um pouco acanhadinha, mas ela participa. Ela é uma menina que presta atenção, tem um pouco de dificuldade na, na, em relação a escrita. Mas é uma boa ouvinte. Ela ouve, ela canta, o tom de voz dela é baixinho, não é uma criança que se esboja, assim ela é toda acomodadinha. Se você chamar, se você puxar pra cá, ela vem, se não ela fica lá no cantinho dela e vai fazendo do jeito que ela entende, entendeu?

PESQUISADOR: tem algum momento que você precisa adaptar algum recurso? Algum material que você vá utilizar? Algum momento você já precisou fazer isto?

PROFESSORA: Já, no início, logo do ano, eu tive que colocar tampinhas na cadeira uma parte escura, com uma folha de ofício branca. Pra ela, sei lá, destacar mais, NE, porque ela, a baixa visão dela ela colocava o rostinho bem em cima da folha, entendeu? Mas agora graças a Deus ela já estar com os óculos, a mãe conseguiu colocar os óculos, mas mesmo assim eu estou sentindo que... eu não acredito que seja dificuldade em relação a visão, é porque este tempo todo sem ter uma estimulação... ou caso assim, tipo assim, é... não conhecer as letras, ela ta tendo

dificuldade de diferenciar de uma letra da outra, ela conhece o som, mas o risco, em si, a escrita. Ela faz confusão, ; eu acredito que tenha sido por causa da visão mesmo, Né, atrapalha, é só o traçado da letra que ela... que ela tem dificuldade, não conseguiu vencer;

PESQUISADOR: na aula de hoje, você acredita que ela participou quanto por cento?

PROFESSORA: O que ela não participou assim nas atividades que eu propus?

PROFESSORA: não! Ela participa! Mas é como eu lhe disse há momento que você ta sempre chamando pra você, ela... como aquela vez mesmo que você perguntou: ela questionou... ela responde tudo, mas, tem que ter uma iniciativa sua! Porque se você não está chamando ela, ou não chamar ela pra sua aula, ela fica lá na dela, como se... sabe? Participa, canta, mas ali quietinha, ela e muito tímida, ela é uma criança muito tímida, ela não se expressa assi... como as outras crianças; né? Acanhada, tímida, basta você olhar assim pra ela diferente, que ela já fica, ó! Querendo chorar, sabe? Ela é muito meiga, e muito... mas se você chamar se você questionar, você viu? Ela te respondendo, ela questiona, ela fala, mas tem que ter esta chamada, se não ela, fica lá... e..., mas ela estava ali cantando que eu estava observando, agora quietinho, ela canta baixinho, a voz dela é baixa,

PESQUISADOR: ela conseguiu memorizar a música?

PROFESSORA: toda não, mas a parte do refrão ela conseguiu,

PESQUISADOR: então você acredita que ela pode participar normalmente da aula de música?

PROFESSORA: tranqüila, agora quando você for dar a próxima aula, sempre esteja puxando, chamando ela, que aí você mesmo vai perceber... a, sabe? É sempre estar questionando.

PESQUISADOR: a questão dos gestos?

PROFESSORA: dos gestos... ela faz. Entendeu?

PESQUISADOR: já ouviu falar da musicografia Braille?

PROFESSORA: não, é uma coisa que eu sinto falta aqui, bota um menino aqui especial, problema auditivo, visual, síndrome de down, que eu tenho aqui também, e

eu sinto falta exatamente disso, ter um acompanhamento, uma pessoa pra ta orientando a gente, às vezes a gente fica em dúvida, será que estou indo certo ou errado, não é questão de W, W eu consegui contornar, a visão, eu consegui fazer com que ela rendesse; mais simples, entendeu? Ela não tem perda total. Ela, vamos dizer, 80 por cento da visão, ou 80... 90 por cento da visão; então não tive tanta, já com B2, a que é síndrome de down, tô tendo uma dificuldade muito grande, e a gente professor em sala de aula, regente, não tem, sabe? Acompanhamento, no caso você falou aí mesmo, da escrita Braille. Eu não conheço! Sei falar que tem as letras, que tem todo material, possível recurso, mas este recurso deve ser passado pra gente, é a única coisa que me queixo em relação à rede, é isto, entendeu? Mas a gente tem que se virar mesmo que é azar do professor.

SEM OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Professor G

Esta entrevista aconteceu na escola 5 na sala da coordenação pedagógica. Realizei esta entrevista antes da primeira observação em sala de aula, visto que já era período junino e já estava entrando no recesso do meio do ano.

Iniciei a entrevista deixando o professor bem livre para descrever sua atuação com sua aluna com deficiência visual, pois apesar de sua longa trajetória na música, aquela aluna estava sendo sua primeira experiência no ensino de música para aluno com deficiência visual.

PESQUISADOR: fale sobre aluna:

PROFESSOR: aula de Y, normalmente, quando é pra cantar, então ela ouve perfeitamente, tal, e canta; agora na hora de fazer os gestos, entendeu? Eu tenho que pegar na sua mão, é, na mão de m, e tal, fazer os gestos, E depois ela repete normalmente, sem precisar de mim. Entendeu? É isto aí.

PESQUISADOR: ela é sua primeira aluna?

PROFESSOR: com deficiência visual é minha primeira aluna, com deficiência visual é, entendeu? Agora, e a experiência que tenho com ela é interessante, porque somente nos gestos! Porque as demais atividades ela faz normalmente, cantar,

dançar, inclusive, ela dançar, do jeitinho dela! Não é? Assim, tal, então ela dança, rodar, ela entende o que é rodar, ela roda. Pular, ela pula, agente fala: pular! Então ela pula normalmente; entendeu?

PESQUISADOR: este comando ele já entende?

PROFESSOR: exatamente, não mais, ela já sabia, acredito que em casa, alguém, assim, tal, então ela já faz, bater palma, por exemplo, então tem algumas atividades, uma musiquinha: quero te ver bater as mãos! Então ela faz as mãozinhas. Estalar a língua. Ela já faz também; klok, klok, klok, Este gesto assim, entendeu?

PESQUISADOR: a pessoa dá o comando, e ela...

PROFESSOR: exatamente, ela já vai seguindo, vai obedecendo, normalmente como os outros, só alguma novidade que... são poucas até que eu tenho que fazer com m diferente! Ela já sabe... ela sabe o que é sentar. Levantar! Bater os pés! Então, tudo isto ela faz. , porque, eu digo: levantar as mãos? Ela já sabe o que é levantar as mãos, entendeu? Sentar ela sabe o que é sentar. Levantar, bater os pés! Então tudo isto ela faz. São poucos comandos que eu tenho que fazer com ela... alguma coreografia que a gente queira fazer, que ela não esteja vendo, que eu não tenha que dizer as palavras, então eu tenho que fazer junto com ela, pegando na mãozinha dela, fazendo aquele gesto e ela faz normal.

PESQUISADOR: você faz dinâmica de se movimentar na sala, correr na sala?

PROFESSOR: isso, isso, a gente faz assim tipo trenzinho, porque com ela, a turma é pequenininha, são os menores, então, brinca com o trenzinho, até tem... eu tenho uma musiquinha que eu canto, tal, tal, isto é pra trabalhar, o ritmo, o andamento, não é? O andamento moderato, e depois o andamento rápido, então, vai o moderado que eles vão fazendo depois vamos pra o andamento rápido, o lento também, então com os pesinhos eles vão treinando esta parte com o ritmo. Lento, moderado e rápido. A gente trabalha aí a parte do ritmo. Tem outras historinhas que eu conto que é também pra trabalhar isto, o andamento, né? Então, lento, é uma coisa, né, tal. Então ela faz com as mãozinhas, gesticula com as mãos, batendo mãozinha no chão e tal.

PESQUISADOR: e memorização de letras de canção?

PROFESSOR: memorização de letras? Ela memoriza. Sem problema algum, agora, por exemplo, pra fazer uma canção, primeiro eu canto a canção, a seguir eu leio a letra, quer dizer, eu digo a letra, não é? No ritmo, eles repetem ali, agora verso por verso, eu falei um verso; eles repetem; quando é os pequeninhos, é palavra por palavra, inicialmente... né? Digo uma palavra, então eles repetem aquela palavra, mas seguir uma frase. Daí vem o verso.

PESQUISADOR: a mesma metodologia que você usa com ela você usa com os outros coleguinhas?

PROFESSOR: com os outros coleguinhas. Normalmente tudo igual, não tem diferença.

PESQUISADOR: mas quando precisa adaptar aí você adapta?

PROFESSOR: é, pouca coisa, pra ela, pouca coisa, somente a questão de coreografia, porque as demais atividades ela faz perfeitamente, sem problema algum, e ela presta muito atenção. Ela é muito atenciosa.

PESQUISADOR: eu sei que na idade dela você não vai trabalhar com escrita musical, mas você já ouviu falar em musicografia Braille? Você já ouviu falar em algum programa de computador que escreve música em Braille?

PROFESSOR: Não. Aqui na atividade nós não utilizamos trabalho específico para leitura musical, certo? Aqui só vamos até somente a parte de ritmo, as qualidades do som: altura, intensidade, tinturação.

PESQUISADOR: educação musical

PROFESSOR: é isto aí, trabalhamos musicalização. Depois na quarta série é que vem a parte de vocalização, por exemplo, ele vai, preparo um coral, faço um teste, com alunos que tem a voz afinada, e tal, não digo quem é desafinado ou afinado. Eu digo: ói! Eu vou trabalhar dois grupos: um que tem esse tipo de voz, é um tipo de voz tipo a, e outro tipo b, então, pro aluno não dizer: ah professor! Você diferencia. Entendeu? Agora, porque muitas vezes eu preciso de um grupo pra cantar em alguma atividade, e se você pegarmos assim todo mundo, porque vem quem quer,

você perde muito tempo, porque pode coincidir, por exemplo, vim um desafinado. Aí vai ficar difícil.

PESQUISADOR: então você acredita que pode participar da aula sem grandes entraves?

PROFESSOR: sem grandes entraves, ela participa normalmente, pouca coisa eu tenho que adaptar pra m, na situação dela, que dizer na deficiência dela, então é muito pouco que a gente tem que fazer adaptação, só na coreografia. Alguma coreografia aí eu tenho que fazer com M como é. Mas, se tem os comandos, levantar, sentar, rodar, pular, bater palmas, tudo isto ela já sabe fazer.

PESQUISADOR: tudo isto você começou de forma intuitiva ou você teve alguma orientação?

PROFESSOR: não, tenho orientação. Quando eu estudei iniciação musical já prever toda situação. Para praticar.

Professora H

Essa entrevista aconteceu em sala de aula onde lecionei um curso sobre acessibilidade e em comunicação com meus alunos professores, descobri que havia uma participante do curso que tinha tido uma experiência com uma aluna com deficiência visual no contexto da aula de música.

PROFESSORA: Meu nome é professora H, trabalho na escola 6. Ai eu tive esta experiência com aluna chamada A. e... eu acho que ela era do primeiro ano na época, estava no primeiro ano quando tivemos este primeiro contato, e foi assim muito gratificante, porque ela recebeu na sala de aula total apoio das colegas. As colegas ficavam em volta dela, levavam ela pra o banheiro, levavam pra aula de música, levava pra aula de inglês, e ela se movimentava na escola, com bastante liberdade. Ela tinha até a bengala, mas pouco, assim, ela usava, porque as colegas, tinham o maior prazer de ficar com ela o tempo inteiro, e na aula de música, a gente sempre colocava, , sempre perguntava: e aí a? tudo bem? Venha aqui, perto da pro E aí, traziam ela, então, eu deixava ela ter contato com os instrumentos, que eu tenho na sala instrumentos de percussão, tenho maracás, tenho um timbal

pequenininho, reco-reco, pau de chuva. Então, ela sempre gostava de tocar nos instrumento, e... ficar naquele momento, né, tocando livremente, espontaneamente. E, aí, todos os trabalhos, todas as minhas apresentações, A fazia parte. Como é que eu, a técnica que eu utilizava: eu colocava a música, ensinava a música, e, é, me utilizava da palavra. que a palavra é o sinal, pra ela executar o movimento. Então, naquela parte da música, eu falava assim

PESQUISADOR: ó, nessa parte aqui todo mundo vai levantar as mãos, todo mundo vai rodar, todo mundo vai abaixar, levantar, e para a eu dava o sinal da palavra. Nessa parte quando a música falar! um exemplo, cai, cai balão, cai, cai balão, quando eu falar: Balão a! O que você vai fazer? Juntas as mãozinhas. Mãozinhas pra cima e roda. Aí, as coleguinhas delas vinham e juntavam as mãozinhas dela, levantava e ela rodava. Era justamente na palavra, quando ela ouvia balão! Ela sabia o que tinha que fazer. Aqui na minha mão! Aí, leva a mãozinha para frente, então, era assim, eu colocava a coreografia, não com muitos movimentos, mas quando a, o... no decorrer da melodia, era o link dela, era as palavras, ela acertava toda coreografia, dançava nas apresentações sem nenhuma dificuldades, porque ela sabia que a música ia transcorrer e nas palavras ela sabia o movimento que todo grupo estava fazendo.

PESQUISADOR: isto foi desde o início, ou você aprendeu sozinha? Como você descobriu essa técnica?

PROFESSORA: eu descobri sozinha, descobri também, com, é... com o envolvimento dela,

PESQUISADOR: como foram as primeiras aulas?

PROFESSORA: as primeiras aulas eu fiquei um pouco assustada, assim, por ela não está vendo, e eu tentava me aproximar dela, e procurar uma maneira e no meio de toda turma, que são mais de vinte cinco alunos! Então: reclama com um! Senta aqui! É... não pode ficar conversando na hora da aula! E atenção também, toda voltada pra ela, sempre nesse contexto da sala de aula.

PESQUISADOR: você usa gesto, usava gesto para definir alguma questão em sala de aula? Quando você usava gesto além destes?

PROFESSORA: A sala ou com ela?

PESQUISADOR: com a turma?

PROFESSORA: com a sala é mais a fala mesmo, só a fala mesmo, e às vezes quando estar muito barulho, eu bato palma assim, eeeee, atenção! Aí bato palma forte para poder chamar atenção deles, pra mim;

PESQUISADOR: ela usava o Braille?

PROFESSORA: ela usava no instituto de cegos, ela tava fazendo todo este acompanhamento, então a escola 6 ou eu não sei se foi o instituto de cego que levou, ou foi a escola que adquiriu. Eu não sei qual é o procedimento, eu sei que ela tinha uma máquina, aquela máquina de...

PESQUISADOR: perkins. Datilografa.

PROFESSORA: datilografa, muito bacaninha. E ela tava tomando treinamento, a professora da sala também, é recebia treinamento, e eu recebi um treinamento muito curto.

PESQUISADOR: tinha sala multifuncional na escola?

PROFESSORA: não, é sala de aula normal. E ela participava de tudo, é... junto com os outros coleguinhas: ia para o lanche, brincava, vinha para aula de música, um corredor grande, então ela se deslocava nesse corredor, pra banheiro, pra lanche, pra tudo, e depois retornava, pra sala.

PESQUISADOR: e você teve instrução de alguém antes ou depois sobre educação especial.

PROFESSORA: foi depois que a direção da escola, me conduziu, me deu ofício, pra que eu participasse de um curso rápido, lá no instituto de cego.

PESQUISADOR: você aprendeu o que lá?

PROFESSORA: aprendi escrever na máquina, que quando escrevi que ela me deu, as letras do alfabeto, com os pontinhos, e aí ela disse: escreva o que você quiser. E eu escrevi alguma coisa assim. Puxa, Parabéns! Ou alguma coisa assim. Bom estar aqui! E a professora que também é deficiente visual, sem eu falar nada, quando ela leu eu me emocionei, assim, as lágrimas vieram aos olhos.

PESQUISADOR: você aprendeu a musicografia Braille?

PROFESSORA: não, não aprendi.

PESQUISADOR: você já ouviu falar de algum software adaptado para música?

PROFESSORA: ah, ainda não ouvi estas informações, ainda preciso avançar mais, e aí, meu contato foi esse. E lá Na sala de aula, a gente, é... todo trabalho fazia sempre com ela; clave de sol! Aí as coleguinhas ajudavam, a gente colava grãozinho de milho, em volta da clave de sol, da clave de fá. Trabalhei também com ela alguns instrumentos, aí pra ela, instrumento de percussão, aí pra ela eu coloquei as clavas; Falei muito pra ela sobre as clavas, que é o par, que é um instrumento de madeira. e aí gente numa folha de ofício, eu peguei dois palitos de, palitos de picolé; toda turma fez e ela fez o dela também representando.

PESQUISADOR: Mas a clave de sol e de fá você utilizava só para eles conhecerem ou você executava alguma coisa?

PROFESSORA: na faixa etária deles eu não executava necessariamente, eu colocava só, a escala de dó maior; colocava a clave de sol, o pentagrama, e a escalinha de dó maior para eles conhecessem as notas, a sequência, movimento ascendente e descendente, das notas musicais;

PESQUISADOR: com figuras ou sem figuras?

PROFESSORA: com... só com as bolinhas, com a semibreve; No próprio pentagrama.

PESQUISADOR: como foi que ela percebeu este pentagrama?

PROFESSORA: no papel, eu fazia com linhas, cordão, às vezes fazia com cordão, e a clave de sol toda em alto-relevo com milho, outras vezes com arroz, e as coleguinhas ajudando; este, no caso, este movimento, todo, até ela conseguiu construir a clave de sol, era com as coleguinhas ajudando;

PESQUISADOR: então você acredita que é possível incluir, na música?

PROFESSORA: eu acredito sim. E ela tem uma percepção auditiva muito boa! E na música ela participava no contexto da apresentação! Normalmente, os coleguinhas,

naquele momento, levantavam a mão, rodava, abaixava, ela tava fazendo toda coreografia. Porque eu usei esta estratégia das palavras, e o suporte das colegas.

PESQUISADOR: eu me dou por satisfeito, quer dizer alguma coisa?

PROFESSORA: é... eu trabalhava também a sonoridade, né, dos instrumentos, isto, é uma coisa assim muito bacana, fazia brincadeira de morto e vivo, com o violão, a corda grave e a corda aguda, então eles todos participavam, e aí quando erravam, todo mundo dava risada, era bem bacana., e ela estava no meio também .

PESQUISADOR: a socialização dela?

PROFESSORA: muito boa,

PESQUISADOR: a importância da ajuda dos colegas; professora: a importância da ajuda dos colegas. E também ela teve muito o suporte da mãe, a mãe era muito presente. PESQUISADOR: isto é muito importante; professora: importante, a mãe muito presente, ela vinha muito bonita, toda arrumadinha, o cabelinho, toda ajeitada.

PESQUISADOR: Ela se locomovia muito bem na escola, nos espaços?

PROFESSORA: muito bem nos espaços da escola. Na aula de música não deu trabalho nenhum.