



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

GEYSA PROTÁZIO COSTA

**O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A EDUCANDOS CEGOS:
POSSÍVEIS CAMINHOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

São Luís
2018

GEYSA PROTÁZIO COSTA

**O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A EDUCANDOS CEGOS:
POSSÍVEIS CAMINHOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Música/Licenciatura, Departamento de Música do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade.

São Luís
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Protázio Costa, Geysa.

O Ensino de Música na Educação Básica a Educandos Cegos
: possíveis caminhos de inclusão educacional / Geysa
Protázio Costa. - 2018.
45 f.

Orientador(a): Brasilena Gottschall Pinto Trindade.
Monografia (Graduação) - Curso de Música, Universidade
Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão -
UFMA, 2018.

1. Deficiência Visual. 2. Educação Musical Inclusiva.
3. Ensino de Musica. 4. Musicografia Braille. I.
Gottschall Pinto Trindade, Brasilena. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

GEYSA PROTÁZIO COSTA

O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A EDUCANDOS CEGOS: POSSÍVEIS CAMINHOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciado em Música do Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Verónica Pascucci
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profa. Me. Gabriela Flor Visnadi
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

São Luís-MA, 21 de dezembro de 2018.

Dedico esta Monografia à minha Mãe Dulcinéia Protázio da Silva, pelo exemplo de coragem e simplicidade em suas metas. Ela, com muito carinho e sabedoria, ensinou-me o caminho da justiça.

AGRADECIMENTOS

A DEUS,

quem me deu força e coragem para vencer todos os obstáculos e dificuldades enfrentadas durante o Curso, quem me socorreu espiritualmente, dando-me serenidade e forças para continuar.

À Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade, minha orientadora pelo excelente apoio profissional e acadêmico.

Aos Professores do Curso de Música/Licenciatura da UFMA que me incentivaram a continuar lutando com garra e coragem. Em especial, à Profa. Dra. Maria Verónica Pascucci pelo compromisso que nos deu condições de chegarmos ao final desta caminhada, e por ter acreditado na possibilidade da realização deste trabalho. Pelo seu incansável e permanente encorajamento, disponibilidade e sugestões que foram preciosas para a concretização desta Monografia.

Aos meus Colegas de Curso, verdadeiros companheiros. Em especial aos colegas João Brito Batista e Luís Carlos de Sousa Reis. Esses têm grande parcela de contribuição na minha graduação.

Aos meus Pais, Irmãos, Sobrinhos. Em especial, à minha Tia Maria Elias Barboza Silva. Por fim, à minha Companheira Líssia Maria Costa Gomes Protázio e Enteada, por serem pilares da minha vida. Com Todos eu compartilho a realização deste trabalho de suma importância para minha formação.

Os meus eternos agradecimentos a Todos!

A música, qualquer que seja o som e a estrutura que adote, continuará sendo um ruído sem significado se não sensibilizar um espírito receptor.

Paul Hindemith, 2002.

Parafraseando Hindemith...

Devemos “sensibilizar um espírito receptor”, independente de seus limites e possibilidades.

A Autora.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo geral descrever os possíveis caminhos de inclusão escolar a serem trilhados por educandos cegos no processo de ensino-aprendizagem de música. Quanto aos seus objetivos específicos ela irá: fundamentar o perfil do ensino de música na educação básica; apresentar o perfil da pessoa com deficiência visual, assim como seu processo educacional; sintetizar a musicografia Braille; apresentar possíveis atividades musicais a serem desenvolvidas com o público alvo na perspectiva educacional. Neste sentido, ela pretende responder ao seguinte problema: Como o ensino de música na educação básica poderá promover a inclusão de educandos cegos e videntes? Este tema de pesquisa justifica-se por ser de interesse extraído de experiência acadêmica, dada a convivência com um educando cego no Estágio Supervisionado II, desenvolvido no Colégio Universitário da UFMA (COLUN-UFMA). Sua metodologia refere-se à pesquisa bibliográfica, com base nas vivências referentes às atividades de estágio supervisionado II. Sua fundamentação está apoiada na legislação educacional e musical, assim como em autores que versam sobre educação musical especial, a pessoa com deficiência visual e seu aprendizado para a vida, entre outros. Quanto as suas considerações finais, foram sugeridos exemplos musicais significativos que podem contribuir para a formação integral do educandos em foco.

Palavras-Chave: Ensino de Musica; Educação Musical Inclusiva; Deficiência Visual; Musicografia Braille.

ABSTRACT

This monograph aims to describe the possible paths of school inclusion to be traced by blind learners in the teaching-learning process of music. As for its specific objectives, it will: base the profile of music teaching in basic education; present the profile of the visually impaired person, as well as their educational process; to indicate possible musical activities to be developed with the target audience in the educational perspective. In this sense, it intends to answer the following problem: How can music teaching blind students in the context of basic education promote meaningful educational interactions? This research topic is justified because it is of interest drawn from academic experience, given the coexistence with a blind student in Supervised Internship II, developed at UFMA University College (COLUN-UFMA). His methodology refers to the bibliographical research, based on the experiences related to supervise internship activities. Its rationale is supported by educational and musical legislation, as well as by authors dealing with special musical education, the person with visual impairment and their learning for life, among others. Regarding his final considerations, three significant musical examples were suggested that can contribute to the integral formation of the students in focus.

Keywords: Music Teaching; Inclusive Musical Education; Visual impairment; Musicography Braille.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	O ENSINO DE MÚSICA NA CONTEMPORANEIDADE.....	13
2.1	Breve História Do Ensino De Música No Brasil.....	13
2.2	Abordagens Do Ensino De Música.....	19
2.3	Música Na Educação Básica.....	21
2.3.1	Educação Infantil.....	22
2.3.2	Ensino Fundamental I e II.....	23
2.3.3	Ensino Médio.....	24
3	O PERFIL DA PESSOA CEGA.....	27
3.1	Aspectos Biológicos.....	27
3.2	Aspectos Educacionais.....	29
3.3	Aspectos Familiares.....	30
4	MUSICOGRAFIA BRAILLE COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL	31
5	POSSÍVEIS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	36
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS.....	40
	APÊNDICES.....	42
	ANEXOS.....	44

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se debruça sobre os possíveis caminhos que possam contribuir para a inclusão educacional de educandos cegos no processo de ensino-aprendizagem da música na educação básica. Assim, envolvendo variadas atividades musicais teóricas e práticas a serem desenvolvidas com estes educandos.

Partindo do nosso interesse construído ao longo de algumas experiências acadêmicas, dada a convivência com um educando cego no Estágio Supervisionado II, desenvolvido no Colégio Universitário-COLUN da UFMA, e tendo em vista que o seguimento da educação constitui-se do desenvolvimento de práticas pedagógicas preocupadas com uma educação que reconheça a pessoa como um cidadão que deve socializar-se independentemente de suas diferenças, propomos uma reflexão sobre possíveis atividades musicais no contexto do ensino de música. Deste modo, sugerimos um olhar significativo ao educando cego, não somente para a formação e transmissão de conteúdos musicais e extramusicais, mas, também, para o desenvolvimento de outras competências educacionais (conhecimento, procedimento e atitudes), partindo do ensino de música.

Diante destas palavras iniciais, nesta monografia temos como objetivo geral descrever os possíveis caminhos de inclusão escolar a serem trilhados por educandos cegos no processo de ensino-aprendizagem de música. Quanto aos seus objetivos específicos iremos:

- a) Fundamentar o perfil do ensino de música na educação básica;
- b) Apresentar o perfil da pessoa com deficiência visual, assim como seu processo educacional;
- c) Sintetizar a musicografia Braille;
- d) Apontar possíveis atividades musicais a serem desenvolvidas com o público alvo na perspectiva educacional.

Neste sentido, pretendemos responder ao seguinte problema: Como o ensino de música na educação básica poderá promover a inclusão de educandos cegos e videntes? Nossa hipótese aponta as possíveis atividades musicais com o público em foco, considerando seu respectivo perfil assim como sejam utilizadas abordagens e recursos, coerentes.

Este tema de pesquisa justifica-se por ser de nosso interesse advindo de experiências acadêmicas anteriores, dado a convivência com um educando cego no Estágio Supervisionado II, desenvolvido no Colégio Universitário da UFMA (COLUN-UFMA), no

semestre letivo de 2015.2, sob a supervisão docente da Profa. Me. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro.

Durante o percurso universitário, as atividades de Estágio Supervisionado obrigatórios, fornecem oportunidades aos graduandos do curso de licenciatura em música a exercer suas práticas iniciais, sendo esta indispensável para que nós, dentro desse processo, possamos percebermo-nos como futuros profissionais mais conscientes, e, portanto, executores das atribuições de ensino, pesquisa e extensão que nos foram aludidas ao longo do Curso, ampliando novas possibilidades de significação para nossa formação acadêmica.

Consideramos pertinente que durante o processo educacional dos educandos são apontado supostos caminhos de inclusão educacional por meio do ensino de música, mediante possíveis atividades musicais variadas que possam trabalhar os pilares da educação do século XXI, aliado aos conhecimentos dos Temas Transversais, estes que tanto preparam o educando para a inclusão social.

Nossa metodologia refere-se à pesquisa bibliográfica, com base nas vivências realizadas durante as atividades de Estágio Supervisionado II, o tipo de pesquisa escolhido, nos proporciona analisar as principais contribuições teóricas aplicadas sobre o problema proposto, fundamentado por vários tipos de fontes como: Artigos, Teses, Sites, Livros dentre outro.

Quanto à fundamentação optamos por pesquisar caminhos de três áreas da educação: a) legislação educacional e musical; b) educação musical contemporânea (e especial); e c) o perfil do educando com deficiência visual. Portanto, na educacional, apoiamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na Declaração da ISME e da FLADEM. Nas questões históricas musicais Cáricol (2018) nos dará suporte. Quanto ao Ensino de Música, fundamentamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) e nas contribuições de Comenius (2006), Fonterrada (2008) e também Trindade (2008). No contexto da educação de pessoas cegas, apoiamo-nos no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), nos autores ligados à musicografia Braille - Tomé (2003), Mota (BRASIL, 2004) e Trindade (2008). Todas estas fontes constituem um subsídio teórico importante em relação ao perfil do educando com deficiência visual. Logo, nossa pesquisa configura-se em uma revisão de literatura, apoiada em nossas vivências anteriores, realizadas no Estágio Supervisionado II. Estas se revelaram bastante

significativas para a compreensão e ampliação de nosso aprendizado enquanto futura educadora.

Com base nesta estrutura de pesquisa, a Parte 2 que contempla o ensino da música na Educação Básica foi dividida em duas subpartes: 2.1 – A legislação da educação geral e musical (leis e diretrizes), que apresenta uma linha do tempo da Legislação sobre a Educação Musical, bem como sua inserção nos currículos escolares; e 2.2 – Tendências contemporâneas sobre o ensino de música e descrevemos possíveis exemplos do fazer musical na escola, ressaltando-o como linguagem imprescindível para desenvolvimento geral do educando.

Continuando, na Parte 3, referente ao “Perfil da pessoa com deficiência visual, assim como seu processo educacional”, os seguintes subitens apresentam aspectos referentes ao desenvolvimento da pessoa com deficiência visual no campo da aprendizagem significativa do Ensino de Música: 3.1 - Aspectos Biológicos, 3.2 - Aspectos Educacionais e 3.3 – Aspectos Familiares. Na Parte 4, apresentaremos a Musicografia Braille como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem para educandos cegos em que se relata a adaptação da metodologia do ensino de música ao sistema de escrita e leitura Musicografia Braille, como forma de inclusão dos educandos com tal deficiência à aprendizagem musical.

Em sequência, na Parte 5 apresentaremos “Possíveis atividades musicais na perspectiva educacional”, exemplificando as atividades executadas durante a vivência de Estágio Supervisionado II. No Item 6 - “Considerações Finais”, apresentaremos a resposta anteriormente perquirida, seguidas das sugestões tão necessárias em um trabalho acadêmico. Por fim, as Referências, serão sinalizadas, assim como os Apêndices.

Portanto, estimamos que o presente trabalho possa apresentar contribuições significativas para a construção do pensamento, pautado na importância que se deve contribuir com o ensino de música e em seus caminhos de formação, sobretudo, na formação educacional inclusiva, que assegura a zelar pelo direito incondicional de Todos à Educação.

2 O ENSINO DE MÚSICA NA CONTEMPORANEIDADE

Para discorrermos sobre música na educação básica na contemporaneidade, abordamos primeiramente o breve histórico do ensino de música no Brasil, apontando possíveis contribuições do ensino em foco.

2.1 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

É possível depreender que o ensino de música no Brasil está presente desde a sua colonização com a presença dos jesuítas que catequizaram os indígenas, utilizando-se da música como instrumento de educação indispensável às crianças e adolescentes.

O Brasil possui registros que mostram que já nos tempos da colonização, os jesuítas ensinavam música às crianças e jovens. Não somente em caráter catequizador, essa prática se dava também como ferramenta de auxílio ao ensino da leitura e da matemática. Além disso, eles ensinavam a utilização de instrumentos de corda e sopro. Ao que parece, desde sempre, a música foi considerada um instrumento de educação em diferentes situações no País (CÁRICOL, 2018, p. 19).

O ensino de música nos oportuniza a refletir além do que se entende por entretenimento e se aplica como princípio norteador do processo educacional. A inserção da música como processo educacional no Brasil surge entre 1658 e 1961, com a Lei das Aldeias Indígenas, instituiu-se com o ensino de canto que não se restringia apenas às músicas religiosas, mas contemplava “modinhas” portuguesas (CÁRICOL, 2018, p. 19). O Ensino de Música adentrou o universo escolar quando aprovado o Decreto nº 331A, de 17 de novembro de 1854, cuja proposta era apontar “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e em escolas Normais (Magistério).

Enquanto isso, no Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo, promulgada pela lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, previa o ensino de música em todos os cursos de acordo com o 1º Programa de Música Vocal e Instrumental, elaborado por músicos como Eulina de Nazareth, Sylvio Salina, Garção Ribeiro e Maestro Francisco Braga (CÁRICOL, 2018, p. 20).

A participação de profissionais da área de Arte/Música limitará o conhecimento ao que se refere ao desenvolvimento de tantas habilidades advindas dessa área, que quando se expande para além de suas especificidades academicistas, podem auxiliar no desenvolvimento global do educando. “Mas foi durante a Segunda República, nas décadas de 1910 e 1920, que puderam ser notadas, no Brasil, as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, caracterizado como canto orfeônico” (CÁRICOL, 2018, p. 20).

A ideia inicial era a de popularizar o saber musical fortalecendo o Projeto de Villa-Lobos, inserindo a educação musical no sistema público de ensino. Posteriormente, foi delineado o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932 assinado por Anísio Teixeira que enaltece o ensino das artes como um benefício para a sociedade em geral. Parte do documento relata que

[...] a arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. (TEIXEIRA apud CÁRICOL, 2018, p. 20).

Assim, o Projeto Nacional do Canto Orfeônico de Villa-Lobos, ganha aprovação com o Decreto Federal nº 19.890 de 18 de abril de 1931, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, difundindo o canto orfeônico como principal atividade musical por todo o país.

O sucesso do projeto de Villa-Lobos dependia, quase que totalmente, da profissionalização de professores capazes de disseminar seus métodos e sua ideia de ter a música como fator de formação de caráter da juventude. Essa tarefa ficou a cargo do SEMA em um primeiro momento, mas a necessidade de formação de professores especializados e também de uma coordenação para as atividades orfeônicas que foram crescendo pelo País deram origem ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, entidade que Villa-Lobos dirigiu até a sua morte, em 1959 (CÁRICOL, 2018, p. 21).

Percebe-se então que, apesar de muito útil e indiscutível a importância do Projeto de Canto Orfeônico de Villa-Lobos, parece ter faltado o principal personagem desse cenário: o professor de música, pois não há como desenvolver significativas atividades, seja um projeto ou aulas, com a participação de profissionais de curta qualificação. Cáricol (2018) ressalta que, “se pensarmos bem, ele próprio não era professor. Ele acabou criando uma proposta, mas ele era mais um compositor que tinha um pensamento criativo muito marcante do que uma pessoa voltada para a educação” (2018, p. 2). O que contraria a inserção da música no processo educacional como parte do desenvolvimento do educando, passando a ser vista mais como um elemento facilitador da construção de uma consciência nacional e não parte efetivamente integrante do processo de ensino-aprendizagem.

O projeto de Villa-Lobos foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em todo o território nacional, durante as décadas de 1930, 1940 e 1950 e foi posteriormente substituído pela disciplina educação musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961 (CÁRICOL, 2018, p. 23).

Esta nova lei educacional passa a compreender o ensino da música no desenvolvimento global do educando por meio de utilização de jogos, instrumentos de

percussão e elementos lúdicos proporcionadores de socialização. Ou melhor, esta educação dá voz às práticas musicais que eram vivenciadas nos Conservatórios de Música e que consideravam contrários ao Método de Villa Lobos. Agora, a experimentação também era vista como desafio para os educandos, de modo que pudesse enriquecer seu conhecimento musical. Tal modelo de educação musical fora inspirado em métodos já utilizados na Europa, como afirma Cáricol,

[...] de certa forma, esse movimento aconteceu no Brasil por reflexos de métodos que já estavam sendo difundidos na Europa pelo húngaro Zoltan Kodály, pelo alemão Karl Orff e pelo belga Edgard Willems. Neste novo contexto, a música deveria ser sentida, tocada e dançada, além de somente cantada, como acontecia até então, na prática do canto orfeônico. No Brasil, as influências vinham de Antônio de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzy de Sá e do alemão naturalizado brasileiro H. J. Koellreutter (CÁRICOL 2018, p. 24).

A qualificação profissional também foi discutida à luz da LDB nº. 4024/61. Afinal, não bastassem os empasses da aplicabilidade da Lei, que o acesso a materiais de apoio, bem como a individualidade no currículo afetava a qualidade do ensino de música, precisava-se da criação de um curso voltado exclusivamente para esta didática. Sendo assim,

[...] o curso de Educação Musical, em caráter de formação superior, foi criado somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela portaria nº 63 do Ministério da Educação. Seu nome foi alterado para Licenciatura em Música em 1969 (CÁRICOL, 2018, p. 23).

A uma nova transformação do ensino de música se deu durante a gestão do Presidente da República, o então General Ernesto Emílio Garrastazu Médici, que sancionou a Lei de Diretrizes de Base no. 5.692/71, que retirou a Educação Musical do currículo, criando espaço para a Educação Artística que contemplava um agrupamento de conteúdo - Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Desenho. Este fato histórico referente ao ensino da música repercute até os dias atuais através de uma luta incessante e fundamentada para demonstrar que, bem mais que teorias e conteúdos, a música desenvolve o ser em sua totalidade. Partindo de particularidades próprias do ensino de música que tende a formar o educando lançando mão de arcabouços e estratégias teórico/práticos emancipados que, apesar de dialogarem independentemente de outras vertentes científicas.

A música, em sua esmagadora maioria, não fazia parte dos currículos escolares de Educação Artística ficando restrita às atividades do contra turno. Ela passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas. Com isso, deixou de ser explorada como linguagem artística e de proporcionar um contato com o verdadeiro conhecimento (CÁRICOL, 2018, p. 24).

Nesse momento, o ensino de música foi “abrandada” dos currículos escolares, apenas interpretada como elemento de entretenimento. Percebia-se um governo enfraquecedor do ensino da arte, tendo em vista à exigência de um profissional que fosse polivalente o que pode ser considerado praticamente impossível dada as especificidades de formação de cada linguagem.

Após 30 anos efetivamente, longe do currículo escolar, o ensino de música toma novos rumos com o surgimento da Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional nº 9.394/96, sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. No Art. 26, § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. E, mais recentemente, no tocante ao ensino de música, no “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 1996)”.

Outros documentos de igual importância foram criados como elemento norteador da LDB 9.394/96, que apoiam diretamente o educador em sala de aula - o Referencial Curricular da Educação Infantil, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF I e II) e do Ensino Médio (PCN-EM). Estes pontuam suas áreas de conhecimento, competências, objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, recursos e referências a serem aplicadas em sala, ressaltando-se que não era de caráter obrigatório e respeitava a autonomia das escolas na contextualização do currículo.

Em artes, orientou os educadores apresentando direções, conteúdos, linguagens e até critérios de avaliação, mas explicitou a necessidade de formação básica, porém abrangente, nas áreas de música, dança, teatro e artes visuais. Especificamente em música, o PCN dividiu o conteúdo em Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; e, por fim, a Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo (CÁRICOL, 2018, p. 25).

Tanto a Lei quanto os Referencial e Parâmetros, são utilizados até os dias atuais, porém, a luta pela Educação Musical de qualidade não acabou. Hoje estamos iniciando um novo perfil complementar com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação do ensino infantil e fundamental (BRASIL, 2018), a espera da aprovação do BNCC do ensino médio. Sabemos que as escolas não acompanham as mudanças no mesmo ritmo que estas acontecem. Assim, tem-se o apoio da legislação que mostra a Música, assim como a Dança, Teatro e Artes Visuais do componente curricular Arte como uma das linguagens para a disseminação de uma cultura democrática, pautada no respeito à diversidade e formação

cidadã e que após sua implantação legal, precisa ser implementada, efetivamente, nas escolas brasileiras.

O debate sobre a presença da música nos currículos escolares nunca foi silenciado. Entidades, músicos, educadores, pais e alunos sempre estiveram interessados na discussão. Sempre existiram pessoas em defesa da presença e da valorização desta expressão artística no ambiente escolar. Desde 2006, porém, este coro foi engrossado por novas vozes com a criação do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por 86 entidades do setor, entre elas: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira da Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, universidades, escolas de música, sindicatos, artistas e representantes da sociedade civil (CÁRICOL, 2018, p. 25).

Como apontamos antes, segundo a atual LDB, o ensino de música representa uma das linguagens da Arte a ser, obrigatoriamente, lecionada na educação básica. Desde 1996 à presença destas linguagens ainda não está implementada em todo país. Neste sentido, a Abem e demais instituições educacionais e artísticas afins, iniciou na década de 90 um movimento em favor da obrigatoriedade mais enfática referente a este ensino, fortalecendo também a referida legislação com a inclusão do parágrafo sexto do artigo vinte e seis.

Enfim, surge um grande passo obrigatório para o ensino de música e, ao mesmo tempo, uma grande preocupação com a qualidade desse ensino. Afinal, as escolas devem contemplar as orientações norteadoras da educação básica, que, indubitavelmente, necessitarão de espaços e recursos adequados, além de profissionais qualificados. Alencar apud Cáricol afirma que,

[...] quando me perguntam o porquê da música na escola, eu costumo responder que é porque ela é importante para a vida. Somos seres musicais e o exercício com essa forma de arte vai nos tornar indivíduos mais inteiros. [...] Eu tenho receio de soluções emergenciais e não acho que qualquer coisa é melhor do que nada. Às vezes, nada é melhor do que qualquer coisa (CÁRICOL 2018, p. 27).

Logo, são perceptíveis as lutas e conquistas da população quanto à inserção do ensino de música ao longo dos tempos, bem como as mudanças e reformas na legislação brasileira, porém, devemos concentrar maiores esforços e acompanhar as reais intenções do poder público referente também ao ensino de música. Não basta transmitir, é necessário irmos além, utilizando a música como fomento de formação cidadã, auxiliadora do desenvolvimento cognitivo do ser humano, levando-o a tornar-se um ser reflexivo e melhor atuante na sociedade em que vive. Podemos citar como pesquisas e comportamentos afins, além de nos

apoiarmos em instituições em níveis internacional, latino americano e nacional. Neste sentido mencionamos a ISME e o FLADEM E ABEM.

A Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME), fundada em Bruxelas na Bélgica em 1953, a ISME acredita na educação por meio da música, oferecendo diversas oportunidades para o desenvolvimento significativo dos educandos como iguais, contribuindo para a ampliação de habilidades e proporcionando mudanças significativas. Assumiu sua declaração de missão na década de 90, dentre elas: A ISME Acredita que a educação musical inclui tanto a educação em música como a educação por meio dela (TRINDADE, 2008, 401).

Consequentemente, o Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM) é uma instituição autônoma fundada em 1995, composta por 18 países da América Latina. Ela afirma que a educação musical deve ser colocada a serviço da integração sociocultural e possibilitar praticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade artística plena,

[...] é uma instituição independente, que integra os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latino americano: ele propõe a preservar as raízes musicais e os modelos educacionais próprios que surgem dos processos históricos e culturais dos seus diferentes países (TRINDADE, 2008, P. 402).

O FLADEM vai além, se compromete com a educação integralizando educadores e educandos formando redes solidárias para o aperfeiçoamento humano individual e coletivo. Uma educação flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem nos contextos escolar e social (TRINDADE, 2008, p. 403).

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) é uma organização sem fins lucrativos fundada em 1991, com o intuito de promover a educação musical no Brasil, contribuindo e organizando pensamentos voltados para a educação. Ela promove encontros voltados para a troca de experiências entre pesquisadores, educadores e educandos do ensino de música tendo como

[...] objetivo principal, promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atenta as múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a observação dos processos de concursos públicos e de contratação de profissionais para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis de escolares (AABEM 1991).

Mesmo sob a implantação legal do ensino de música, ainda existem estados e municípios brasileiros que não implantaram o ensino de música em sua totalidade. Mas estamos conscientes da necessidade de estudos, pesquisas e mudanças de comportamentos para este fim.

2.2 ABORDAGENS DO ENSINO DE MÚSICA

Com as constantes mudanças ocorridas no mundo globalizado, decorrentes de guerras, descobertas científicas, avanços em muitos setores variação cultural, a escola, enquanto espaço formador de cidadãos deve atentar-se a essas transformações e encontrar meios de contextualizar em seu currículo.

Cumpre-nos agora demonstrar que nas escolas é preciso ensinar tudo a todos. Isso não quer dizer que queiramos para todos um conhecimento (exato e profundo) de todas as ciências e artes: isso não seria útil em si mesmo nem possível a ninguém, tendo em vista a brevidade da vida (COMENIUS, 2006, p. 95).

Reportando tais afirmativas ao que concerne o mundo musical e a importância de sua aplicação no contexto escolar, tem-se a Arte como promotora da cidadania e da diversidade de saberes.

Desde a Torá até os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a exaltação ao ser humano se fez presente, contemplando-o nos seus direitos religioso, político, social e educacional. Referente ao direito à educação de qualidade, esta deve incluir a promoção da arte e da cultura, em todos os níveis de escolaridade, apoiados nos pilares básicos da educação contemporânea. Em especial consonância, o ensino da Música é diretamente contemplado e defendido pelas instituições - ISME, FLADEM e ABEM (TRINDADE, 2008, p. 198 - 199).

O ensino de música viabiliza a relação do ser aprendente com o seu contexto social, de forma a diversificar o conhecimento cultural e ampliar sua cognição por meio de métodos que não se sustentam apenas no ensino de instrumentalização, mas sim, no desenvolvimento integral do ser. Segundo Fonterrada (2008, p. 195), citando a metodologia aplicada por Raymond Murray Schafer, afirma que não havia preocupação com as técnicas para formação de cantores e instrumentistas, “o que o mobiliza é o despertar de uma nova maneira de ser e estar no mundo, caracterizada pela mudança de consciência”. Prioriza-se, assim, a formação global do ser, entendido como um ser social e consciente, o qual utilizará a Música como manifestação do saber e entendimento do seu eu e da sociedade.

Há inúmeros caminhos profissionais que podemos construir, sejam eles nos diferentes níveis de educação, faixas etárias, entre outras situações ou diferentes contextos apresentados pelos educandos – históricos, geográficos

e sociais etc. Muitos destes caminhos ainda estão por serem implantados e/ou implementados, ou à espera de novos olhares sensíveis (TRINDADE, 2008, p. 200).

Partindo deste pressuposto, espera-se que os profissionais da área de Arte, em especial da linguagem de Música não se limitem apenas a parte de técnicas e conteúdos descontextualizados da realidade do educando. Se faz pertinente evocar um profissional que promova novos saberes e fazeres, tanto no ensino da disciplina Música segundo as orientações do Currículo Escolar, quanto mediante Projeto Interdisciplinar, envolvendo, outras linguagens artísticas, e ou outras áreas do conhecimento. Quanto ao modelo Interdisciplinar, temos que ter o cuidado com este formato, pois estamos sujeitos a repetir o caminho da generalista entre as linguagens de Arte. De acordo com Keith Swanwick apud Trindade,

[...] há dois pontos educacionais cruciais para serem observados quando consideramos os modos de relacionamento entre as pessoas e a música: o primeiro é que professores deveriam estar envolvidos com a promoção de experiências musicais específicas de uma espécie ou de outra; o segundo é que os estudantes deveriam adotar papéis diferentes numa variedade de ambientes musicais. As pessoas encontrarão suas trajetórias individuais em áreas específicas de música. Nossa responsabilidade é manter claros os vários caminhos e não insistir que existe apenas uma estreita avenida, talvez aquela que nós trilhamos (TRINDADE, 2008, p. 208).

Desse modo, experienciar e vivenciar uma variedade de atividades musicais poderão contribuir no auxílio da busca pela identidade musical pautado na relação educando x música, em que o desvelar das múltiplas vertentes musicais engrandecerá a formação do educando, necessitando que o educador seja o mediador desses saberes, proporcionando a experimentação de todas as linguagens artísticas e culturais.

O professor de música será o responsável pela aproximação do povo à arte, de modo a fazê-lo perceber que sua prática dispõe de mecanismos educacionais. Assim, conhecimento se torna poder. Dalcroze, apud Fonterrada, nos relata que, “a música fará o milagre de ordenar a massa, agrupá-la de acordo com determinada ordem, apaziguá-la, instrumentalizá-la e orquestrá-la, segundo os princípios dos ritmos naturais, pois a música é a emanção de aspirações e vontades” (FONTEERRADA, 2008, p. 124).

Posto isso, a música apresenta-se bem mais que um conteúdo, ou instrumentalização e canto, ela nos remete a entender o mundo e transformá-lo quando necessário. Sendo possível apenas com o auxílio do ensino de música que se encarregará de mostrar as possibilidades de mudança numa perspectiva pautada na contextualização de mundo de cada educando pensante.

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda vida, o equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada (DELORS et al, 2002, p.161-162).

O docente deve apresentar-se em sala de aula com propostas dialéticas a fim de que o educando perceba que, o processo de ensino-aprendizagem se dá numa via de mão dupla, pois tanto quem aprende quanto quem ensina possui papel fundamental dentro do processo, assim, as aulas tornam-se significativas para o educando que se sentirá parte importante na construção de seu conhecimento possibilitando a formação integral do educando.

2.3 MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Baseado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação (BRASIL, 1996), assim como no Plano Decenal da Educação para Todos, vigente no momento, temos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. E mais, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos Ensinos Infantil e Fundamental (BRASIL, 2018) e do Ensino Médio (em fase de aprovação). Todos eles nos autorizam e apresentam possíveis práticas musicais a serem desenvolvidas nesta etapa escolar. Oportuno mencionarmos que o Plano Decenal da Educação (PDE) é um sistema elaborado para edificar a educação básica pautada na valorização da qualidade do ensino assumindo um compromisso de qualidade e cidadania para

[...] ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do país. Todavia, a sua efetivação depende de esforços integrado e compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, ou seja, a União, os Estados e Municípios, as escolas, os professores e dirigentes escolares, as famílias e a sociedade civil (BRASIL, 2003, p. 5).

Esse documento foi adotado para identificar supostos problemas dentro do sistema educacional, facilitando o desenvolvimento das diretrizes educacionais, elaborando análises e esboçando suas metas dentro de um espaço. Portanto, de dez em dez anos o PDE sobre avaliação, mudanças significativas e novas versões.

2.3.1 Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional é um documento que aponta referências pedagógicas para contribuir com a implantação e implementação de aprendizados educativos, considerando cada faixa etária para contemplar ensino na Educação Infantil. Essa organização é pautada nas determinações da LDB, sobre as necessidades a respeito de cada seguimento no âmbito das linguagens que possam contribuir para a construção de identidade e autonomia do educando. Assim sendo,

[...] destacam-se os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade (BRASIL, 1998, p. 46).

Na educação infantil o educando aprende a se conhecer e ao outro por meio das relações criadas pelas vivências do cotidiano, a interação com família e escola ajudam no desenvolvendo linguagens diversificadas,

[...] como a música, a dança, o teatro as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas possibilidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017, p. 39).

Conforme o RCN-EI, o ensino de música nesse ciclo possibilita conhecer e desenvolver as habilidades do fazer, conviver e a ser, criando e manipulando gestos e movimentos através de materiais audiovisuais, contos, balbúcio, histórias, instrumentos musicais e experiências sonoras aplicadas durante brincadeiras, estabelecendo descobertas auditivas significativas. Consequentemente,

[...] a expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical (BRASIL, 1998, p. 53).

A educação musical no ensino infantil contribui de maneira positiva, ao influenciar descobertas necessárias para o pensamento libertador detalhando o interesse por muitos e variados estilos musicais e culturais (BRASIL, 2008, p. 54), ampliando o nível de

percepção do educando para desenvolver a capacidade de construção na educação no que tange uma o ensino de música como uma linguagem educacional.

2.3.2 Ensino Fundamental I e II

No que se refere ao ensino fundamental I e II, a LDB no Art. 26 §2º, afirma que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Referente às linguagens de as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro o BNCC e PCNs, articulam sobre as formas artísticas favorecendo um dialogo intercultural visando a Arte como protagonista de vivencias e práticas culturais. Portanto, para contribuir com Ensino Fundamental I e II, no que se refere à educação musical no ensino básico, a elaboração desses projetos e Leis, nos permitem a consolidar a construção da educação sociocultural.

O ensino e aprendizagem de música no Ensino Fundamental I, enfatiza a produção de conteúdos musicais durante a formação do educando, visando o desenvolvimento artístico, colaborando com a socialização entre culturas, mas,

[...] para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 1997, p. 49).

A música possui inúmeros significados no cotidiano do educando e se for utilizada de forma adequada pode ser um agente facilitador em diversas situações. Portanto, contribuindo com o raciocínio e a aprendizagem através dos conteúdos envolvendo:

[...] Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística. Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas (BRASIL, 2008, p. 82).

É necessário idealizar a música e o estilo de aprendizado, considerando tal processo e sua importância durante o desenvolvimento cognitivo, intelectual e funcional do educando valorizando os processos pessoais e grupais, para o domínio dos conteúdos do ensino de música. Durante os ciclos do Ensino Fundamental II, a educação musical oferece as ferramentas e procedimentos educacionais necessários para possibilitarem ao educando a

compreensão sobre a linguagem musical e suas ramificações culturais, dentre elas, refletir sobre os valores socioculturais que envolvem

[...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7).

Segundo Brasil (2017, p. 194), não há hierarquias no que tange sobre o desenvolvimento das linguagens de Arte no Ensino Fundamental II, o componente curricular Música dentro dessas linguagens, contribui com a inserção do educando na sociedade por meio de

[...] improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocais básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico (BRASIL, 2008, p. 83).

Os conteúdos da linguagem musical apontam ao educando, inter-relações com outras culturas, pois, propicia uma aprendizagem dedicada a experiências de criações artísticas, desenvolvendo explorando e construindo relações sociais voltados ao conhecimento artístico e cultural contudo,

[...] é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas (BRASIL, 2017, p.191).

Por meio do ensino de música no ensino fundamental II, é possível ressignificar muitos outros saberes que constituem o educando e o próprio educador. Para tanto, se faz indispensável, torná-la interessante, crítica, palpável, e nada mais prazeroso do que acessar e ampliar o universo cognitivo do educando por meio da música, relacionando seus conteúdos.

2.3.3 Ensino Médio

O posicionamento atribuído ao ensino de musica durante o ensino médio, proporciona um aprendizado criativo ao educando, possibilitando-o a praticar, experimentar, produzir posicionamentos que favorecem reflexões sobre as sociedades multiculturais, aprimorando competências e valores,

[...] por meio das práticas sensíveis de produção e apreciação artística e reflexão sobre as mesmas nas aulas de Arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levam a compreender e envolver-se com decisões estéticas, aprimorando-se, nessa área de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos. Nas aulas de Arte, há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro e sobre as possibilidades de apreciação desse produto artístico nas diferentes linguagens (BRASIL, 2000, p. 48).

O Ensino de Música segundo a BNCC do ensino médio, está atrelado às Ciências Humanas que contribui como desenvolvimento da compreensão de diferentes campos dos saberes, Brasil 2017, diz que é necessário “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas das produções artístico-cultural”, pois os conteúdos de música como:

[...] o corpo, a voz; sons da natureza; sons do cotidiano, paisagens sonoras; objetos sonoros diversos, movimentos, texturas; instrumentos musicais nas diversas culturas: acústicos, eletroacústicos, eletrônicos, novas mídias; criação de novas fontes sonoras nas várias estéticas e estilos musicais: instrumentos no *rock*, no *rap*, na orquestra, na capoeira, no samba, no choro, etc.

Possivelmente podem ser trabalhados, permitindo o profissional de Música cumprir aos objetivos a serem alcançados que permeiam pelos conhecimentos e habilidades musicais já adquiridos dos educandos e a troca desses conteúdos dentro e fora do âmbito escolar. Mas para que possamos compreender as diversas formas de ensino de música e dar seguimento ao ensino e aprendizagem dessa linguagem, a BNCC no que cerne a intenção pedagógica do ensino de música esta em processo de aprovação, pois,

[...] a presente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa o trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País. Este volume reúne a Introdução, a Estrutura e a proposta para o Ensino Médio a ser apreciada e discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com sua aprovação e homologação, o País estará finalmente dotado de uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 3).

Faz-se necessário, portanto, que o planejamento do professor no processo de ensino aprendizagem pontue ações mais flexíveis e a utilização de recursos didáticos que estejam a serviço, eficaz e efetivamente, do processo educacional do ensino médio. A prática docente precisa passar por algumas modificações, considerando que a escola e os conteúdos

trabalhados para contribuir por uma relação direta com a vida dos educandos, havendo uma associação entre ambas considerando o

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996).

Portanto, as orientações do ensino de música, nos níveis - da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - são complementos educacionais de ensino sistematizados, que permeiam por características regionais integrando as linguagens, códigos e culturas, sendo a BNCC um fio condutor, para estabelecer uma integração voltada à redução de desigualdade educacional no Brasil.

3 O PERFIL DA PESSOA CEGA

O educando não cego, nas fases iniciais da infância, aprendem através da visão, estimuladas para o processo de construção de conhecimento por meio das pessoas que interagem diretamente e fazem parte do contexto familiar e escolar, sendo instigada a todo o momento a mover-se.

As crianças com cegueira devem ser igualmente estimuladas para que possam brincar, pular, dançar, cantar e participar plenamente de todas as situações e dos movimentos próprios da infância, pois têm as mesmas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem (DOMINGUES, 2010, p. 45).

O Educador de Música deve estar constantemente repensando a sua prática e buscando encontrar no ensino a base para repensar o espaço da sala de aula onde se concentram educandos que, antes de tudo, são pessoas plurais e cada um, portanto, revestido de particularidades e limitações.

3.1 ASPECTOS BIOLÓGICOS

A pessoa com deficiência visual apresenta-se com um perfil diferenciado das pessoas comuns ou videntes devido ao fato da ausência parcial ou total da visão, pois esta

[...] é a função do sistema visual, representado pelos olhos. Esta função subdivide-se em três sentidos: da forma, cromático e luminoso. O sentido da forma corresponde à capacidade de o olho perceber a figura e a formados objetos. O sentido cromático corresponde à capacidade de o olho perceber as cores. E o sentido luminoso corresponde à capacidade de o olho distinguir graduações na intensidade da iluminação (TRINDADE, 2008, p. 87).

Sendo assim, esses três sentidos são utilizados para identificar uma pessoa com deficiência visual. Fator este que influenciará diretamente no processo de aprendizagem do educando.

Aconselha-se a identificar três grupos com distintas características educacionais referentes ao grupo de pessoas com deficiência visual: profunda, severa e moderada. A pessoa deficiência visual profunda tem dificuldades para realizar tarefas visuais grosseiras e tarefas que necessitam de visão de detalhes. A deficiência visual severa se apresenta com a impossibilidade de realizar tarefas visuais com exatidão, requerendo adequação de tempo, ajuda e modificação. Aquelas com deficiência visual moderada têm possibilidade de realizar tarefas visuais com ajuda e

iluminação adequada, similar à realizada pelas pessoas com visão normal. (BARRAGA apud TRINDADE, 2008, p. 87).

A partir dessas orientações, é possível analisar a melhor metodologia a ser aplicada para fomentar a aprendizagem no educando com deficiência visual, considerando-se o Ensino da Música como ação que desperta a sensibilidade humana, requerendo do profissional da área de conhecimento apurado quanto aos processos de ensino-aprendizagem desse público diferenciado, fazendo sentir-se parte do processo. Assim sendo,

[...] muitos profissionais dividem as pessoas com deficiências visuais em dois subgrupos: 1. Baixa visão; 2. Cegueira. [...] as pessoas com “baixa visão usam-na para aprender, mas suas deficiências visuais interferem no funcionamento diário”. Quanto à cegueira, ela diz que “... significa que a pessoa usa a audição para aprender e não tem um uso funcional da visão” (SMITH apud TRINDADE, 2008, p. 87).

As pessoas com baixa visão dispõem de elementos de aprendizagem específicos, necessita-se de vários recursos que contribuam positivamente para que haja uma melhor compressão de mundo e aprimoramento dos conhecimentos que este possui, como: auxílios ópticos (lupas, óculos); não-ópticos (móvel, iluminação e recursos para escrita: pautas ampliadas, contrastes, canetas de pontas porosas, régua vasada para assinaturas) e recursos tecnológicos.

A baixa visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções, comprometendo o campo visual central ou periférico de ambos os olhos os quais não sanados, apresentam uma adaptação difícil durante os primeiros anos de vida.

Quando houver suspeita de baixa visão, recomenda-se o encaminhamento do aluno para uma avaliação oftalmológica. Se a baixa visão for constatada, caberá ao professor do AEE avaliar as necessidades e as possibilidades de intervenção, bem como planejar as ações requeridas à família e a escola (DOMINGUES, 2010, p. 9).

Já as pessoas cegas necessitam mais apuradamente dos outros sentidos para compreender o que as cerca, bem como aprender sobre o conhecimento de mundo. Quanto à perda total ou parcial do campo visual durante os primeiros anos de vida, o educando começa a comunicar-se explorando tudo ao seu redor.

A ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida é considerada cegueira congênita, enquanto a perda da visão de forma prevista ou repentina é conhecida como cegueira adquirida ou adventícia, geralmente ocasionadas por causas orgânicas ou acidentais (DOMINGUES, 2010, p. 30).

Dessa forma, temos que estar atentos para possibilitar condições de aprendizado a esse educando. O significado de cada símbolo, o sentido de cada objeto é de grande relevância para o convívio e socialização da pessoa com deficiência visual.

3.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS

Um dos maiores impasses vivenciados pelas pessoas com deficiência, passa pela falta de suporte de quem mais deveria ajudar em seu desenvolvimento: a Escola como exemplo, faz compreender as implicações da cegueira e evitar que o educando com deficiência visual sintam-se desmotivado e com baixa expectativa em relação à aprendizagem.

Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades. Crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Este documento é de grande relevância referente à Educação Especial. Ainda é um grande desafio para escolas e professores a adaptação das metodologias ao modelo de inclusão. Falar sobre inclusão escolar é algo desafiador, pois envolve conquistas advindas de lutas envoltas de paradigmas a serem rompidos. O processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual deve levar em consideração o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, que pode ou não acompanhar os educandos videntes devido ao ritmo de aprendizagem. Continuando nossa reflexão a respeito do documento citado,

[...] em uma sala de aula, devemos considerar e atender com excelência todos os educandos que apresentam deficiências motora, sensorial e mental, bem como aqueles que se apresentam em níveis desfavorecidos (social, econômico, histórico, geográfico, religioso e outros), conforme a Declaração de Salamanca de 1994. (UNESCO, 1994).

Logo, a escola tem o desafio de empregar metodologias que contemplem ambas as partes, e o ensino de música é uma opção, afinal, todas as pessoas identificam-se com a musicalidade e conseqüentemente aprende por meio desta. E, nesse cenário de inclusão escolar, o papel do professor é de suma importância, pois este se apresenta como parte fundamental em tal trabalho e é o personagem principal dessa narrativa que busca compreender e assumir a responsabilidade de educar não só por repassar conceitos, mas educar respeitando o limite e as dificuldades de cada educando. Dessa forma, ficando

incumbido de proporcionar um ambiente onde, acima de tudo, possam aprender espontaneamente com atividades significativas em que se contemplem a inclusão e a construção de saberes.

3.3 ASPECTOS FAMILIARES

A presença de uma pessoa com deficiência visual em uma família pode mudar todo o ritmo e rotina de seus membros. A criança quando não apresenta deficiência, aprende por meio da interação com o ambiente e a gama de conhecimentos que este tem a oferecer o que a torna cada vez mais curiosa e exploradora de saberes.

Para que isso aconteça com a criança com deficiência visual, fica incumbido à família, à escola, ao estado e à sociedade, propor um ambiente de liberdade, onde ela possa explorar os saberes ao seu modo e ritmo, utilizando da ausência da percepção visual como fator propulsor dos demais sentidos. “Nesse contexto, torna-se necessário desmistificar a cegueira, rever posturas, atitudes e concepções no sentido de desvincular o ver do conhecer. Somente assim será possível ensinar e aprender com as pessoas com deficiência visual” (DOMINGUES, 2010, p. 29).

O educando em liberdade terá sua aprendizagem mais significativa a partir do momento em que quem o orienta não interfira nas suas falhas e acertos, e sim, conduza a aprendizagem a um patamar em que ele perceba onde a trajetória deve ser modificada ou continuada. Assim, no ensino de música, cabe ao profissional perceber as singularidades de seus educandos e conduzi-los de forma que estes não se sintam presos a métodos estereotipados.

Em primeiro lugar, pense-se em criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interessantes objetivos, canalizando, assim, dentro da ordem, sua irreprimível atividade, para o próprio aperfeiçoamento (MONTESSORI apud FARIA et al, 2012, p. 06).

Portanto, vê-se a necessidade da parceria entre família e escola para que a primeira dê continuidade ao que a segunda lhe propõe. Ambas devem permitir a locomoção independente de forma que a pessoa com deficiência visual desenvolva habilidades motoras e sensoriais que facilitem sua compreensão de mundo, respeitando suas limitações, mas sem pôr limites às possibilidades de aprendizagem.

4 MUSICOGRAFIA BRAILLE COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Falara do sistema de escrita e leitura aplicado às pessoas cegas, é, primeiramente, fala de Louis Braille, nasceu na França em 4 de janeiro de 1809, aos dez anos de idade iniciou seus estudos no Instituto de jovens cegos de Paris, onde ele conheceu Charles Barbier de la Sierra, que utilizava códigos militares utilizados em comunicação noturna, que consistia em 12 pontos em relevo em papel grosso que formavam sílabas. Baseados nesses pontos, Braille desenvolveu 43 símbolos formando um sistema que utilizamos até hoje para leitura e escrita.

O Sistema de leitura e escrita Braille criado por Louis Braille é um sistema tátil que possibilita a pessoa com deficiência visual ler e escrever por meio de símbolos próprios e materiais auxiliares. Assim sendo,

[...] o referido Sistema consiste em uma forma de representação gráfica para cegos, que pode registrar variados códigos. É, particularmente, um sistema tátil perceptível ao toque dos dedos, [...] baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma (PIÑERO; QUERO, DÍAZ apud TRINDADE, 2008, p. 92).

Quadro Braille (TRINDADE, 2008, p. 99).

a) Primeira série – escrita na parte superior da cela braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5.

Figura 7 - Signos do Sistema Braille (Primeira série)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
		Ligadura	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Notas musicais em colcheias									

b) Segunda série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido do ponto 3.

Figura 8 - Signos do Sistema Braille (Segunda série)

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
		Pausa da semibreve e da semínima	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Notas musicais em mínimas e/ou em fusas									

c) Terceira série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido dos pontos 3 e 6.

Figura 9 - Signos do Sistema Braille (Terceira série)

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
U	V	X	Y	Z	C	E*	A	E	U
Pausas da mínima e da fusa	Pausas da semínima e da semífusa	Pausa da colcheia	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Notas musicais em semibreves e/ou em semicolcheias									

d) Quarta série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido do ponto 6.

Figura 10 - Signos do Sistema Braille (Quarta série)

31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
A	E	I	O	U	A	I	U	O	W
Bequadro	Bemol	Sustenido	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Notas musicais em semínimas e/ou em semífusas									

O referido sistema tem por objetivo facilitar e proporcionar a comunicação escrita de pessoas com deficiência visual, tornando inegável a sua importância no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Quanto aos materiais auxiliares, Trindade (2008, p. 93) nos explica que

[...] a **reglete** é uma prancha de madeira retangular de 31 x 19 centímetros, tendo no alto um dispositivo para prender o papel. Nas laterais verticais da **prancheta** existem orifícios aonde é fixada a régua dupla de metal, pela qual são escritas as palavras. Na parte superior desta régua estão às celas vazadas com as reentrâncias correspondentes aos seis pontos e, na parte inferior, os conjuntos de seis furos em baixo relevo, na mesma disposição das celas. O papel é colocado entre estas duas partes da régua. Existe também a **reglete de bolso**, que é feita em alumínio apresentada nas versões de: 15, 20 ou 27 celas por quatro linhas (TRINDADE, 2008, p.).

Figura 1 – Modelo de Reglete, Punção e Prancheta



Reglete



Punção



Prancheta

Foto: Fonte da Autora

Para se utilizar da reglete e prancheta temos “o punção que tem a função de uma caneta, formada por uma pequena haste de metal de ponta arredondada e presa a um punho de plástico que, anatomicamente, se ajusta à mão.” (TRINDADE, 2008, p. 93). Refletindo sobre a Musicografia Braille, Dolores Tomé declara que

[...] é preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sociopolítica e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/inclusão (TOMÉ, 2003, p. 55).

O sistema desenvolvido para a escrita musical voltado a pessoas com deficiência visual é representado por vários códigos, baseados em seis pontos organizados verticalmente em colunas paralelas compostas por três pontos cada, portanto,

Musicografia Braille é a escrita musical em relevo, utilizada internacionalmente pelos cegos, com a qual escrevemos todos os sinais de uma partitura convencional, desde a notação antiga até a música contemporânea e popular, nas diferentes formações instrumentais e vocais, tornando a música em tinta totalmente acessível aos cegos (BERTEVELLI, 2010, p. 4).

Para aprender essa escrita, o educando devera ser alfabetizado, de posse dos conhecimentos básicos ele terá contato com a reglete suas celas e punção iniciando a prática da grafia com os relevos formados pelos furos que formam os símbolos relacionados à escrita proposta, porém,

Antes de iniciar o trabalho de alfabetização musical, tanto na Musicografia Convencional quanto na Musicografia Braille, devemos exercitar atividades musicais práticas que proporcionem aos educandos: consciência corporal, estrutura espacial, todas as percepções sensoriais, orientações temporal e física, sociabilidade, aspectos emocionais, conhecimentos básicos da linguagem e da matemática, orientação, mobilidade e acessibilidade, atividades da vida diária, coordenações motora global e fina, e equilíbrio do corpo e dos objetos no tempo e no espaço (TRINDADE, 2008, p. 103).

A Musicografia Braille auxilia na pratica das leituras de partituras o educando aprende a escrita musical, havendo uma interação durante as aulas de música, pois a contribuição referente a essa ferramenta educacional amplia o conhecimento sobre linguagem e escrita musical, facilitando a inclusão da pessoa com deficiência visual nas salas de aula.

O Software musibraille de uso gratuito foi idealizado por Dolores Tomé e Antônio Borges, estes autores utilizam a tecnologia em favor do Ensino de Música. Por meio dessa tecnologia que traduz as partituras para musicografia Braille, nos faz refletir sobre essa forma de colaborar com o aprendizado pois,

[...] para os educandos com deficiência visual, a tecnologia inserida como área da linguagem se faz presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – promovendo os seguintes objetivos: Atender em igualdade de oportunidades, as orientações curriculares nacionais; Melhorar a qualidade educacional do ensino; Utilizar programas educacionais de computador com fins pedagógicos e didáticos; (CAPARRÓS apud TRINDADE, 2003, p. 107).

Percebendo a real importância da Musicografia Braille para o Ensino-Aprendizagem da Música aos educandos com deficiência visual, bem como a realidade da educação brasileira, muitos são os desafios para sua implantação e implementação, sendo essa uma oportunidade para os profissionais da área discutir e refletir sobre inserir instrumentos adequados às práticas educacionais voltadas a esses educandos em sala de aula sendo que

Essas problemáticas perpassam pelo conteúdo da Musicografia Braille, como recurso na educação musical de cegos, ou seja, para termos uma educação musical de qualidade, tanto na formação de educadores quanto o material específico a ser produzido, o conhecimento da escrita musical Braille pode fazer toda a diferença (BERTEVELLI, 2010, p. 1).

A educação musical começa com o educador, que deve interessar-se pelo Sistema Braille, pois, o educando com deficiência visual alfabetizado terá menos dificuldades na compreensão da Musicografia Braille, considerando uma rica ferramenta por parte do profissional de música. “Portanto, inclusão é a participação, de forma irrestrita, de todas as pessoas, comuns ou que apresentam necessidades específicas aos plenos direitos e deveres de cidadãos” (TRINDADE, 2008, p. 117). Logo, caberá ao professor executar com excelência e olhar sensível o seu papel de educador musical, em que a música será bem mais que uma linguagem artística mais também um instrumento facilitador do processo de inclusão e formação cidadã da pessoa com deficiência visual.

5 POSSÍVEIS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Durante nosso Estágio Supervisionado II realizado no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA), nós representantes de um Grupo de 10 graduandos do Curso de Música/Licenciatura, trabalhamos em cinco Turmas (Turmas 7ª A - B - C e Turmas 8ª A - B). As aulas ocorriam em dias alternados e em grupos de observação e revezamento. Foram feitas observações nas Turmas 7ª A e B, e acompanhadas dos mapeamentos das turmas já então realizadas pela Supervisora Técnica, que nos apresentou os pontos a serem trabalhados, sobretudo, com a Turma do 8º B, em que as experiências foram mais desafiadoras tendo em vista que, no quadro de educandos nos deparamos com pessoas com deficiências – visual, física e intelectual.

Foram-nos apresentados: o Plano de Ensino 2015.1, junto aos Planos de Aulas a serem seguidos, porém, as atividades propostas suprimiram o educando cego. A regência de classe aplicada às teorias e práticas musicais nos propiciou a redefinir os conhecimentos práticos e teóricos, baseado na troca de experiências com todos os envolvidos do processo. Para que houvesse a participação mais ativa desse educando, precisaríamos de atividades que ofereçam,

[...] explorar o entorno de maneira fragmentaria por meio das mãos e do reconhecimento de fontes sonoras. Para isto, necessita comunicar para reunir impressões, identificar os estímulos, interpretar as informações coletadas, estabelecer semelhança e diferença, criar esquemas e fazer conexões entre os diferentes componentes e dados de realidade. Se ela não tiver oportunidades de manipular os objetos e descrever com ajuda de alguém, terá dificuldade para reconhecer as coisas e os seres que serão representados mentalmente por meio de imagens táteis (DOMINGUES, 2010, p. 46).

Sendo assim, visando a LDB, capítulo V, Art. 59. Que se refere a “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”; Este trabalho busca oferecer, ainda que de forma sucinta, um apoio ao professor de Música a partir de uma nova visão sobre a educação musical voltada a inclusão educacional para pessoas com deficiência visual e sobre o modo como ela pode ser trabalhada.

Com isso, neste estudo iniciou-se uma reflexão sobre o valor que o Ensino de Música depreende em sua forma mais plena, o que nos levou a apontar possíveis atividades a serem

desenvolvidas dentro do âmbito da educação básica: Atividades envolvendo literatura Musical; construção de instrumentos; apreciação musical; técnicas musicais e criação musical.

1. Atividade com Literatura Musical- envolvendo a musicografia Braille poderá nos proporcionar um leque sobre construção de conhecimento, fazendo-nos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem musical, valorizando utilização a leitura como ferramenta facilitadora na formação de pessoas com deficiência visual, pois,

[...] o sistema Braille possibilita o contato direto com a grafia das palavras, a interação do leitor com o texto e contribui para a compreensão e para o uso correto das letras, dos acentos da pontuação. Neste sentido, favorece o uso da escrita para a comunicação, a organização pessoal, o entretenimento, a busca e o registro de informações de forma autônoma. Por outro lado, esta autonomia é relativa por se tratar de um código restrito a um universo particular de usuários (DOMINGUES, 2010, p. 50).

A contribuição dessa literatura poderá favorecer acesso do educando a autores que versam sobre música e que possam ser de grande valia no decorrer do processo de ensino aprendizagem no que tange o ensino de música, para que ele possa se beneficiar desenvolvendo sua linguagem escrita e oral utilizando a musicografia.

2. Atividade de Construção de Instrumentos - deve oportunizar ao educando cego e ao educador a trabalharem durante as aulas com construção de instrumentos musicais com materiais reutilizáveis abrem possibilidades, para desenvolver segundo Domingues, “um processo de mediação apontando os instrumentos ou a tecnologia, como implementos físicos utilizados para aumentar os poderes naturais do organismo físico” (DOMINGUES 2010, apud RATNER 1995). Permitindo-nos uma melhor desenvoltura durante as aulas como: ouvir e sentir os sons, agregar concentração durante as historias musicais, trabalhar improvisações, acústica, e contribuir com as habilidades motoras dentre outras temáticas.

3. Atividade de Apreciação Musical - nos possibilita a transitar por sensações sonoras de variados gêneros e estilos musicais, “ao educando cego além de trabalhar as propriedades do som, formas musicais, instrumentos e vozes, memória musical, harmonia, modulações (TRINDADE, 2008, p. 221)”, oportuniza entre outras temáticas afirma (DOMINGUES, 2010) para a realização da escrita, o som pode tornar-se um retorno que facilita a verificação.

4. Atividade de Técnica Musical – esta atividade no contexto educacional musical, para que haja técnica é necessário compreender a notação refere às praticas musicais e seus elementos como: propriedades do som; volume, altura, timbre movimento, vibração, por exemplo. “Tendo a musicografia a oferecer uma base em forma de transcrição de partituras” podemos apontar o desenvolvimento sobre técnicas corporais e instrumentais estimulando autonomia do educando com deficiência visual por meio desse procedimento. (TOMÉ, 2003, p 28).

5. Atividade de Criação Musical - o educando cego precisa sentir o seu corpo que também necessita ser subjetivado no processo de criação musical, pra transmitir o conhecimento adquirido. “Procure não limitar a pessoa cega mais do que a própria cegueira o faz, impedindo-a de realizar o que sabe, pode e deve fazer sozinha (TOMÉ, 2003, p. 105)”. Ele se constrói e começa a fazer sentido a partir do momento que se materializa o ensino de música, proporcionando a contextualização das atividades com Musicografia Braille.

O educando durante o processo de educação musical, reconhece os sons inseridos no decorrer do processo de ensino aprendizagem e amplia a utilização da musicografia Braille como uma potencial linguagem para aguçar a criatividade, utilizando partituras de canções populares, por exemplo, para a percepção de diferentes ritmos, preparando-as com as ferramentas necessárias para ele descobrir suas expressões e sensações positivas referentes à música, respeitando cada fase da construção de conhecimento do educando.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, apresentamos contribuições e possibilidades relacionadas ao Ensino de Música na educação básica a educandos cegos e seus possíveis caminhos de inclusão educacional, ressaltando a sua importância no âmbito musical. A expectativa ao término desta monografia é de ampliar a compreensão e o conhecimento do leitor sobre as demandas que espreitam o Ensino de Música e suas competências inseridas no contexto dos Parâmetros Educacionais de forma inclusivas, essencialmente, o recurso apresentado nesta monografia, se debruça sobre: Como o ensino de música na educação básica poderá promover a inclusão de educandos cegos e videntes?

As vivências com um educando cego durante a experiência do Estágio Supervisionado II nos possibilitou ressignificar o olhar quanto ao Ensino de Música voltado para o educando cegos que, tendo em vista a limitação da percepção visual, demandam de maiores esforços para o bom cumprimento do aprendizado que passa, principalmente, pelas percepções tátil, auditiva, cenestésica e sinestésico. Portanto, para promover interações educacionais como o educando cego, precisamos tocá-lo, didaticamente, como estratégia de inserção aos conteúdos de Música, considerando os objetivos de forma gradativa e entrelaçada com os saberes já adquiridos.

Ensinar conceitos musicais de: ritmo, compasso, figuras, movimento, altura, timbre, harmonia, melodia entre outros, requerem envolvimento táteis com o educando a fim de introduzi-lo à sua própria conscientização corporal até fazê-lo sentir a pulsação da música. A musicografia Braille, e as possíveis atividades musicais - envolvendo literatura, construção de instrumentos, apreciação, técnicas, e criação - nos fornecem uma fonte de conhecimento que precisam ser, em primeira instância, sentida, tocada e apalpada.

Concluimos, portanto, que o principal fio condutor do Ensino de Música atravessa outros níveis de formação de sentido e saberes que estão do outro lado da mera transmissão oral de conteúdo, porque o educando cego não apreende a música como nós a temos e essa ideia de pertencimento confere ao Educador de Música assumir o compromisso de uma bússola que aponta os possíveis caminhos que, a partir desse envolvimento, terá condições de trilhar.

REFERÊNCIAS

BERTEVELLI, Isabel Cristina Dias. Musicografia Braille: a partitura musical em braile como recurso na educação musical de cegos. In: **Encontro de Musicografia Braille**, São Paulo, 2010.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional**: Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. – Brasília: MSC/SEF, 3.V, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil, **Parâmetros curriculares nacionais**: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Arte: Ensino de primeira à quarta série. I Título, 1997.

BRASIL, **Planalto Decenal da Educação para todos**. – Brasília: MEC, 1993-2003 – versão acrescida 136 p. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC. SEF, 2003.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Secretaria de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso em: 06 de ago. 2018.

BRASIL, **Presidência da Casa Civil**: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 de ago. de 2018.

CÁRICOL, Kassia. Panorama do ensino musical. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

COMENIUS. **Didática Magna**. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Carolina Evangelista et al. **Método Montessoriano**: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. 2012. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: EUNESP; Rio de Janeiro: Funart, 2008.

MOTA, Gloria Batista da. **Novo manual de musicografia Braille**. Elaboração União mundial de cegos, subcomité de musicografia Braille. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004.

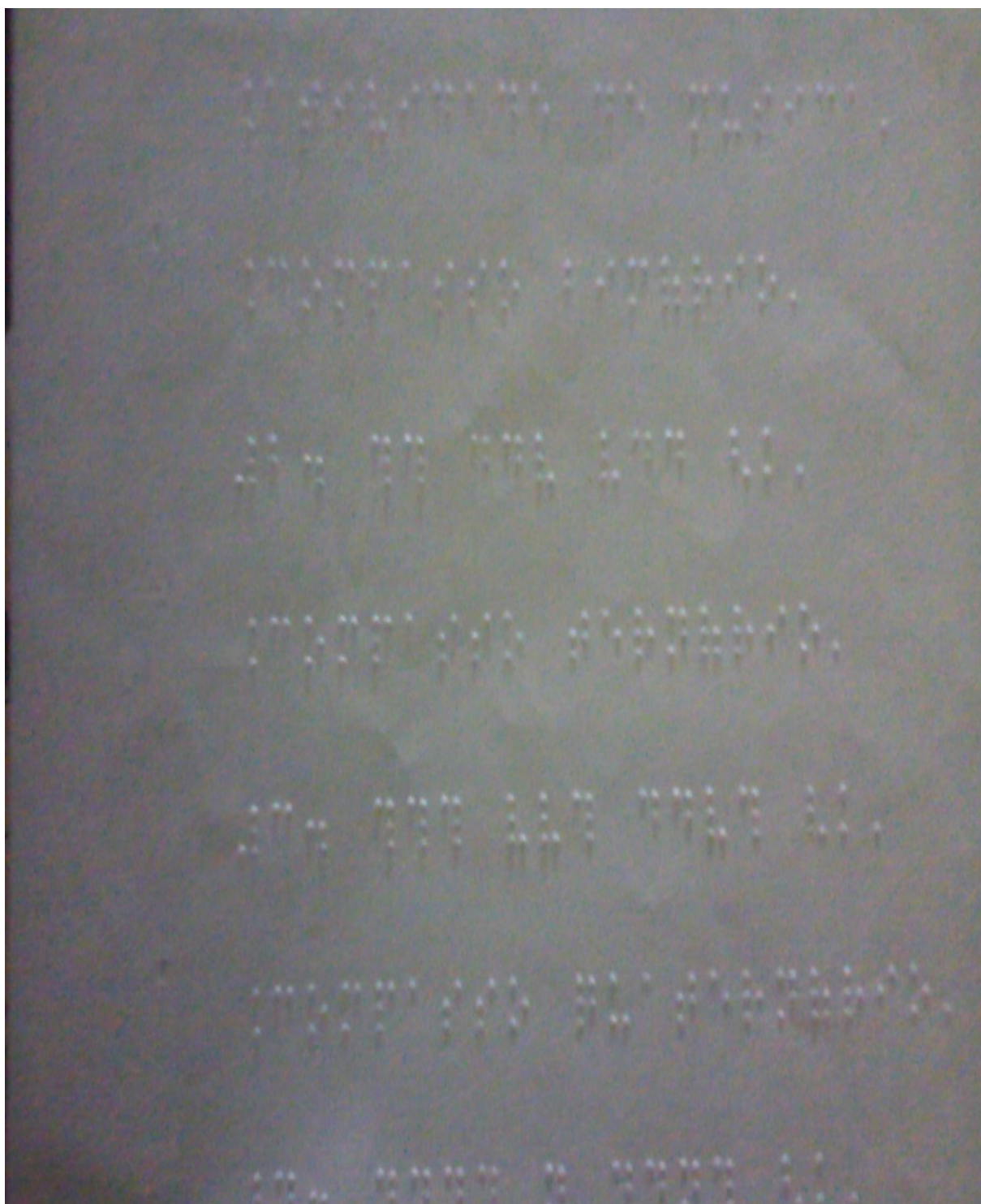
TOMÉ, Dolores. **Introdução à Musicografia Braille**. São Paulo: Global, 2003.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual. Salvador, 2008. Tese (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: Acesso em: 11 jun. 2018.

APÊNDICE A: Atividade Escrita Em Musicografia Braille

Exemplo de uma atividade rítmica escrita em musicografia Braille:

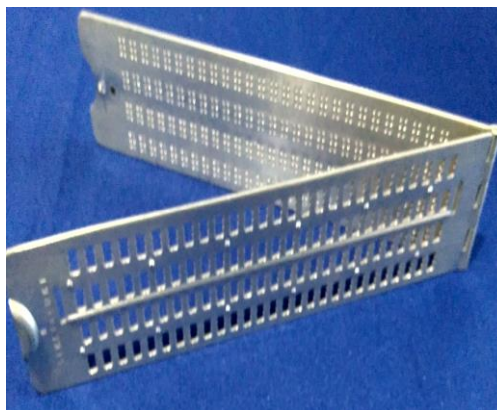
Essa atividade contém o rascunho de linhas rítmicas para leitura de figuras musicais.



APÊNDICE B: - Materiais Didáticos.

Materiais Didáticos Utilizados Para A Escrita Da Musicografia Braille Trabalhados Em Sala De Aula Durante O Estagio II Supervisionado.

Reglete



Punção



Prancheta



ANEXO A – Tabela Dos Símbolos Sobre A Escrita Braille E Musicografia Braille

Quadro Braille (TRINDADE, 2008, p. 99).

a) Primeira série – escrita na parte superior da cela braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5.

Figura 7 - Signos do Sistema Braille (Primeira série)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
● ○ ○ ○ ○ ○	● ○ ○ ○ ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ● ○ ● ○ ○	● ○ ○ ● ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ○ ○ ○ ○ ○	○ ● ○ ○ ○ ○	○ ● ○ ○ ○ ○
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
		Ligadura	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Notas musicais em colcheias									

b) Segunda série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido do ponto 3.

Figura 8 - Signos do Sistema Braille (Segunda série)

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
● ○ ○ ○ ○ ○	● ○ ○ ○ ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ● ○ ● ○ ○	● ○ ○ ● ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ○ ○ ○ ○ ○	○ ● ○ ○ ○ ○	○ ● ○ ○ ○ ○
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
		Pausa da semibreve e da semínima	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Notas musicais em mínimas e/ou em fusas									

c) Terceira série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido dos pontos 3 e 6.

Figura 9 - Signos do Sistema Braille (Terceira série)

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
● ○ ○ ○ ● ●	● ○ ○ ○ ● ●	● ● ○ ○ ● ●	● ● ○ ● ● ●	● ○ ○ ● ● ●	● ● ○ ○ ● ●	● ● ○ ○ ● ●	● ○ ○ ○ ● ●	○ ● ○ ○ ● ●	○ ● ○ ○ ● ●
U	V	X	Y	Z	Ç	E*	À	É	Û
Pausas da mínima e da fusa	Pausas da semínima e da semifusa	Pausa da colcheia	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Notas musicais em semibreves e/ou em semicolcheias									

d) Quarta série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido do ponto 6.

Figura 10 - Signos do Sistema Braille (Quarta série)

31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
● ○ ○ ○ ○ ●	● ○ ○ ○ ○ ●	● ● ○ ○ ○ ●	● ● ○ ● ○ ●	● ○ ○ ● ○ ●	● ● ○ ○ ○ ●	● ● ○ ○ ○ ●	● ○ ○ ○ ○ ●	○ ● ○ ○ ○ ●	○ ● ○ ○ ○ ●
À	Ê (Î	Ô	Û	Ä	Ï	Û	Ö	Ö W
Bequadro	Bemol	Sustenido	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Notas musicais em semínimas e/ou em semifusas.									

e) Quinta série – segue a mesma sequência da primeira série, mas escrita na parte inferior da cela Braille, correspondente aos pontos 2, 3, 5 e 6.

Figura 11 - Signos do Sistema Braille (Quinta série)

41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧	⠨	⠩
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧	⠨	⠩
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧	⠨	⠩
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧	⠨	⠩
,	;	:	. ÷	?	! +	() =	“ ”	*	”
		7as.		Apogiatura	Staccato			5as.	6as.

f) Sexta série - utiliza apenas as combinações entre os pontos 3,4,5 e 6 da cela Braille.

Figura 12 - Signos do Sistema Braille (Sexta série)

51	52	53	54	55	56
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥
í e /	ã	s/núm.	ô	- hífen	ponto
2as.	s/palav.	4as.	3as.	8as.*	

* Os intervalos referentes à nona, décima, décima primeira e décima segunda são representados por duas celas distintas

g) Sétima série – utiliza apenas as combinações entre os pontos 4, 5 e 6, todos escritos à direita da cela Braille.

Figura 13 - Signos do Sistema Braille (Sétima série)

57	58	59	60	61	62	63
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
		itálico		Minúscula		Maíscula
1ª. oitava	2ª. oitava	3ª. oitava	6ª. oitava	7ª. oitava Ponto de aumento	4ª. oitava	5ª. oitava

Segundo Piñero, Quero e Díaz (1994, p. 229) e, considerando nossas adaptações, no Sistema Braille podemos identificar sete séries: a) cinco séries de dez celas Braille em que as combinações dos pontos são agrupadas, apresentando coerência e compreensão lógica (ora com acréscimo do ponto 3 ou então dos pontos 3 e 6, ora com o acréscimo de apenas o ponto 6, ou ainda, considerando a escrita da primeira série sendo apresentada na parte inferior - pontos 2, 3, 5 e 6); b) uma série de seis celas, considerando as combinações de 3, 4, 5 e 6; c) e, finalmente, outra série de sete celas Braille, utilizando as combinações dos pontos à direita – 4, 5 e 6. Vejamos melhor esta explanação:

- Na primeira série são usadas até os quatros primeiros pontos, referentes à parte superior da cela (1, 2, 4 e 5);
- Na segunda série repete o modelo anterior (1, 2, 4 e 5), acrescentando o ponto 3;