



# **ENSINO DE MÚSICA PARA CEGOS SEM BRAILE: DESAFIO OU LOUCURA?**

A EFICÁCIA DO ENSINO DE MÚSICA PARA ADULTOS COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL ADQUIRIDA SEM CONHECIMENTO DE  
MUSICOGRAFIA BRAILE

Dissertação

Paulo Eduardo Mauá

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano, ESECS

Leiria, julho 2017

Mestrado em Comunicação Acessível  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
Instituto Politécnico de Leiria



## Agradecimentos

A Deus, por ser teimoso comigo e mostrar a possibilidade de um mundo mais acessível.

Aos Mestres Lizete, Hildebrando e Jota R (Juninho), que me ensinaram muito mais que música; à Dolores Tomé, por desvendar os caminhos da Musicografia Braile e indicar o Mestrado em Comunicação Acessível com a expressão “*o mestrado é a sua cara*”; à Catarina Shin e ao grupo Esperança Viva, por me acolherem com carinho.

À Coordenadora Carla Sofia Costa Freire, pelo estímulo ao longo do curso e pelo abraço na chegada à ESECS. Aos mestres e funcionários do MCA e CRID e aos colegas de turma por compartilhar estudos, boleias, piqueniques, conversas, bacalhaus e vinhos.

Aos companheiros do Rotary Santos Oeste, embrião do projeto Música Transformando Vidas – Promuvi, que apoiaram desde o início tais invencionices musicais.

Aos familiares, amigos, professores e voluntários das aulas e concertos do Promuvi, apoiando, principalmente nos bastidores, sem se preocupar com os holofotes.

Agradecimento especial ao Silvio Gonzaga (que nunca desistiu de mim) e aos integrantes do projeto que se permitem experimentar um mundo melhor com música. Lembrem-se: temos muito ainda a fazer visando inclusão e cidadania.

À Maria Regina Nadaletto Lopes, amiga de jornada escolar e revisora de meus textos.

À querida Sandrina Milhano por convidar-me à aula aberta em junho de 2016, pela primeira conversa sem fim à mesa na ESECS e pela disponibilidade e apoio incansável aos sonhos e devaneios desta dissertação.

Aos meus pais, Marli e José Paulo, por me colocarem no caminho da música.

Às minhas princesas, Carolina e Raquel: pela alegria de viver e compartilhar o mundo. Gratidão também ao Marcelo Tauro por estar sempre ao nosso lado.

E enfim, à Flor, *portuguesinha* da minha vida, Maria de Lourdes Paiva dos Reis Mauá, companheira das aventuras musicais e não musicais, com sabedoria, carinho, cumplicidade e amor.



## Resumo

O presente trabalho foi motivado pela experiência pessoal do autor como coordenador e regente do projeto Música Transformando Vidas – Promuvi com o objetivo de conhecer o processo de aprendizagem de música para pessoas cegas e apresentar propostas e técnicas eficazes deste ensino para adultos com deficiência visual adquirida sem conhecimento musical e de braile. A Investigação-Ação com paradigma de estudo com enfoque qualitativo fundamentado na realidade visa compreender as percepções dos integrantes do projeto frente aos desafios da musicalização, uso de dispositivos de apoio musicais e técnicas de aprendizagem baseadas nos métodos de Willems, Suzuki e ideias de Koellreutter. O tipo de estudo foi descritivo com dados recolhidos em trabalho de campo com estudo de caso. A população e amostra de estudo de adultos com deficiência visual adquirida, total e parcial, e o método de amostragem não probabilístico, acidental e com critério de seleção, pertencem ao Promuvi, grupo com aulas semanais regulares na cidade de Santos, SP, Brasil. A técnica de análise de dados foi realizada com entrevistas parcialmente estruturadas e verificação de aprendizado teórico/prático com diário de bordo e grelha de observação ao longo do processo da investigação. As comparações de estudos basearam-se na maioria dos projetos existentes no Brasil e os resultados da análise de dados revelaram que a musicografia braile, dentro do Promuvi, tornou-se uma barreira em vez de um facilitador em termos de inclusão, não deixando de ser uma alavanca para passos futuros, mas não uma necessidade para a eficácia do projeto. A abrangência da metodologia do projeto foi estendida, com o mesmo sucesso, para outras necessidades especiais mantendo as características de socialização, recuperação de autoestima, cidadania e inclusão social e musicalização.

## Palavras-chave

Educação musical; deficiência visual; inclusão social; musicografia braile; dispositivos de apoio; musicalização de adulto.



## **Abstract**

The present work was motivated by the author's personal experience as coordinator and conductor of the project *Música Transformando Vidas* (Music Changing Lives) - Promuvi with the objective of knowing the process of music learning for blind people and presenting effective proposals and techniques of this teaching for adults with visual impairment acquired without Musical knowledge and braille. Action research with a qualitative, reality-based study paradigm aims to understand the perceptions of project members regarding the challenges of musicalization, use of musical support devices and learning techniques based on the Willems, Suzuki and Koellreutter ideas. The type of study was descriptive with data collected in field work with case study. The population and study sample of adults with visual impairment acquired, total and partial, and the non-probabilistic, accidental and selection criteria method belong to Promuvi, a group with regular weekly classes in the city of Santos, SP, Brazil. The data analysis technique was carried out with partially structured interviews and verification of theoretical / practical learning with logbook and observation grid throughout the investigation processes. The comparisons of studies were based on most of the existing projects in Brazil and the results of the data analysis revealed that braille musicography, within Promuvi, became a barrier rather than a facilitator in terms of inclusion, while remaining a lever For future steps, but not a necessity for project effectiveness. The scope of the project methodology was extended, with the same success, to other special needs while maintaining the characteristics of socialization, recovery of self-esteem, citizenship and social inclusion and musicalization.

## **Keywords**

Musical education; Visual impairment; social inclusion; Braille musicography; Support devices; Adult musicalization.





## Resumen

El presente trabajo fue motivado por la experiencia personal del autor como coordinador y regente del proyecto Música Transformando Vidas - Promuvi con el objetivo de conocer el proceso de aprendizaje de la música para personas ciegas y presentar propuestas y técnicas eficaces de esta enseñanza para adultos con discapacidad visual adquirida sin el conocimiento musical y del braille. La investigación-acción con paradigma de estudio, con enfoque cualitativo fundamentado en la realidad, busca comprender las percepciones de los integrantes del proyecto frente a los desafíos de la musicalización, uso de dispositivos de apoyo musicales y técnicas de aprendizaje basadas en los métodos de Willems, Suzuki e ideas de Koellreutter. El tipo de estudio fue descriptivo con datos recogidos en trabajo de campo con estudio de caso. La población y muestra de estudio de adultos con deficiencia visual adquirida, total y parcial y el método de muestreo no probabilístico, accidental y con criterio de selección pertenece al Promuvi, grupo con clases semanales regulares en la ciudad de Santos, San Pablo, Brasil. La técnica de análisis de datos fue realizada con entrevistas parcialmente estructuradas y verificación de aprendizaje teórico/práctico, con diario de a bordo y rejilla de observación a lo largo de los procesos de investigación. Las comparaciones de estudios se basaron en la mayoría de los proyectos existentes en Brasil y los resultados del análisis de datos revelaron que la musicografía braille dentro del Promuvi, se convirtió en una barrera en lugar de un facilitado cuando tratamos de inclusión, no dejando de ser una palanca para los pasos futuros, pero no una necesidad de la eficacia del proyecto. El alcance de la metodología del proyecto se extendió, con el mismo éxito, a otras necesidades especiales manteniendo las características de socialización, recuperación de autoestima, ciudadanía e inclusión social y musicalización.

## Contraseñas

Educación musical; discapacidad visual; inclusión social; musicografía braille; dispositivos de apoyo; musicalización de adultos.



# Índice geral

<b><u>AGRADECIMENTOS.....</u></b>	<b><u>I</u></b>
<b><u>RESUMO .....</u></b>	<b><u>III</u></b>
<b><u>ABSTRACT .....</u></b>	<b><u>V</u></b>
<b><u>RESUMEN.....</u></b>	<b><u>VII</u></b>
<b><u>ÍNDICE GERAL .....</u></b>	<b><u>IX</u></b>
<b><u>ÍNDICE DE FIGURAS.....</u></b>	<b><u>XIII</u></b>
<b><u>ÍNDICE DE TABELAS .....</u></b>	<b><u>XIV</u></b>
<b><u>ÍNDICE DE ANEXOS .....</u></b>	<b><u>XV</u></b>
<b><u>ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS .....</u></b>	<b><u>XVI</u></b>
<b><u>INTRODUÇÃO .....</u></b>	<b><u>19</u></b>
<b>1.1. AS JUSTIFICATIVAS .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2. OS OBJETIVOS.....</b>	<b>22</b>
<b>1.3. A ESTRUTURA DO TRABALHO .....</b>	<b>23</b>
<b><u>CAPÍTULO 1 - CONCEITOS .....</u></b>	<b><u>25</u></b>
<b>2.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. INTEGRAÇÃO VERSUS INCLUSÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3. DEFICIÊNCIA E DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>27</b>
<b>2.4. TERMINOLOGIA DAS NECESSIDADES ESPECIAIS .....</b>	<b>30</b>
<b>2.5. BARREIRAS E ACESSIBILIDADES .....</b>	<b>32</b>
2.5.1. BARREIRAS ARQUITETÔNICAS .....	33
2.5.2. BARREIRAS DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	33

2.5.3. BARREIRAS COMUNICACIONAIS .....	34
2.5.4. BARREIRAS ATITUDINAIS.....	36
<b>2.6. PROPRIEDADES DO SOM E DA MÚSICA .....</b>	<b>38</b>
<b>2.7. DISPOSITIVOS DE APOIO .....</b>	<b>39</b>
2.7.1. DISPOSITIVOS DE APOIO E COMUNICAÇÃO MUSICAL .....	40

## **CAPÍTULO 2 – MUSICALIZAÇÃO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL..... 43**

<b>3.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2. EDUCAÇÃO MUSICAL E DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3. EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO .....</b>	<b>44</b>
<b>3.4. LITERACIA MUSICAL E MUSICALIZAÇÃO DE ADULTOS .....</b>	<b>48</b>
<b>3.5. MUSICOGRAFIA BRAILE: AUTONOMIA E LIMITAÇÃO .....</b>	<b>54</b>

## **CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA DO PROMUVI ..... 59**

<b>4.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>59</b>
<b>4.2. ADULTOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O PÚBLICO ALVO .....</b>	<b>59</b>
<b>4.3. PROJETO MÚSICA TRANSFORMANDO VIDAS: BASTA AMAR .....</b>	<b>60</b>
<b>4.4. ANAMNESE: CONHECENDO O ALUNO .....</b>	<b>60</b>
<b>4.5. AULAS: TEORIA, AUDIÇÃO, MEMORIZAÇÃO E SOLFEJO.....</b>	<b>62</b>
<b>4.6. ENSAIOS E CONCERTOS: AUTOESTIMA E CIDADANIA.....</b>	<b>63</b>

## **CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA..... 69**

<b>5.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>69</b>
<b>5.2. MOTIVAÇÕES .....</b>	<b>69</b>
<b>5.3. A METODOLOGIA.....</b>	<b>69</b>
5.3.1. PARADIGMA DE ESTUDO .....	69
5.3.2. TIPO DE ESTUDO .....	70
5.3.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	72
5.3.4. VARIÁVEIS INDEPENDENTES E DEPENDENTES.....	72
5.3.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS E INSTRUMENTOS.....	73
5.3.6. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO .....	75

## **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS..... 79**

<b>6.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>79</b>
<b>6.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>79</b>
<b>6.3. O COMPASSÔMETRO E A VISÃO ESPACIAL .....</b>	<b>82</b>
<b>6.4. SOLFEJO E MEMORIZAÇÃO: A LADAINHA .....</b>	<b>89</b>
<b>6.5. ACORDES E COMPASSOS EXCLUEM? .....</b>	<b>92</b>

## **CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO ..... 97**

<b>7.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>97</b>
<b>7.2. AS PESSOAS: DESAFIOS E DIFICULDADES .....</b>	<b>97</b>
<b>7.3. O GRUPO: COMPROMISSO E LAZER .....</b>	<b>98</b>
<b>7.4. ABRANGÊNCIAS PARA OUTRAS NECESSIDADES .....</b>	<b>99</b>
<b>7.5. CONCLUSÃO E REFLEXÃO .....</b>	<b>101</b>

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 105**

## **ANEXOS ..... 111**

<b>ANEXO I - ENTREVISTA INICIAL DE ACOLHIMENTO .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO II - ENTREVISTA – COLETA DE DADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO III – GRELHA DE OBSERVAÇÃO - CONCERTO FINAL DE ANO 2016 .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO IV – ENTREVISTA - AFASTADOS DO PROMUVI.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO V – PARTITURA MÚSICA ANUNCIAÇÃO (ALCEU VALENÇA).....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO VI – GRELHA DE OBSERVAÇÃO - GRUPOS MÚSICA/TABELA OCKELFORD(2008).....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO VII – VÍDEOS DISPONÍVEIS NA INTERNET – PROMUVI .....</b>	<b>120</b>



## Índice de figuras

Figura 1 – Silvio Gonzaga com Paulo Mauá no 1º concerto do Promuvi – dez/2009

Figura 2 – Layout das aulas – barreiras comunicacionais

Figura 3 – Representação textual da notação musical

Figura 4 - Cella braile com 6 pontos

Figura 5 – Partitura em notação musical e correspondente em musicografia braile

Figura 6 – Fases de desenvolvimento da investigação-ação

Figura 7 – Diários de bordo

Figura 8 – Músicos com deficiência

Figura 9 – Análise de dados dos alunos do Promuvi

Figura 10 – Compassômetro e fases

Figura 11 – Atividade de figuras musicais com papel sulfite

Figura 12 – Papel sulfite em figuras musicais

Figura 13 – Bandeja e figuras musicais do compassômetro

Figura 14 – Alunos e compassômetro

Figura 15 – Compassômetro e representações musicais

Figura 16 – Música anúncio – partes I, II e III

Figura 17 – Gráfico de afastamento dos alunos

Figura 18 – Concerto da concha acústica

Figura 19 – Leitura de placa em braile por integrante do Promuvi

Figura 20 – Aluno com síndrome de Down

Figura 21 – Cronograma do projeto de investigação-ação

Figura 22 – Logomarca do Promuvi

## **Índice de tabelas**

Quadro 1 – Principais diferenças entre inclusão e integração

Quadro 2 – Comandos de voz

Quadro 3 – Melodia e pitches para violinos, Ockelford(2008), p.251

Quadro 4 – Figuras musicais e compassômetro

Quadro 5 – Comparativo entre grupos de músicas



## **Índice de anexos**

Anexo I – Entrevista inicial de acolhimento

Anexo II – Entrevista – coleta de dados qualitativos e quantitativos

Anexo III – Grelha de observação – concerto final de ano 2016

Anexo IV – Entrevista – afastados do Promuvi

Anexo V – Partitura música anúncio (Alceu Valença)

Anexo VI – Grelha de observação – grupos de música / tabela Ockelford(2008)

Anexo VII – Vídeos disponíveis na internet - Promuvi

## **Abreviaturas, siglas e acrónimos**

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

MCA – Mestrado em Comunicação Acessível no Instituto Politécnico de Leiria na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMS – Organização Mundial da Saúde

PROMUVI – Associação Projeto Música Transformando Vidas

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

Unicamp – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

*“A imagem mais intensa que sempre conservei  
daquele indesejável domingo  
foi a do velho Pôncio Vicário<sup>1</sup>,  
sozinho,  
sentado num tamborete no meio do quintal.  
Colocaram-no ali pensando talvez  
que era o lugar de honra,  
e os convidados tropeçavam nele  
confundiam-no com outra pessoa,  
mudavam-no de lugar para que não estorvasse,  
e ele mexia a cabeça branca para todos os lados  
com uma expressão errática de cego muito recente,  
respondendo a perguntas que não eram para ele  
e rápidos cumprimentos que ninguém lhe fazia,  
feliz em seu cerco de esquecimento,  
com a camisa de colarinho duro  
e o bastão de guaiaco que lhe compraram para a festa”.*

Gabriel Garcia Márquez (2014), p.59

---

<sup>1</sup> Trecho extraído do livro “Crônica de uma Morte Anunciada” do escritor, jornalista e ativista colombiano Gabriel Garcia Márquez (2014). O personagem Pôncio Vicário é o pai da noiva e a cena narrada ocorre durante a festa de casamento.



## Introdução

*“Aqui, todos somos doidos. Eu sou, tu és, eles são”.*

*“Quem lhe disse que eu sou doida?” – protestou Alice.*

*“Se não fosse, não estaria aqui”.*

*Lewis Carroll, em Aventuras de Alice no País das Maravilhas, p. 60*

A afirmação do Gato da Alice é um dos maiores elogios que recebi em vida de Silvio Gonzaga, o primeiro aluno do projeto Música Transformando Vidas – Promuvi, durante a cerimônia do Prêmio Comunidade em Ação em 2014. A repórter pergunta como é o professor do Promuvi e Silvio não titubeia: *“esse professor é louco”*.

A “loucura” convivida com os músicos é o principal motivo de estudo desta investigação. Aprendo no dia a dia que a teoria nem sempre é fato. A ideia de criar um projeto no Rotary Santos Oeste com agentes multiplicadores em músicas a partir de pessoas leigas foi uma meta a ser conquistada.



Compartilho pensamento de Brito (2015) na música como “manifestação sismográfica”, forte expressão humana e “espelho de atitudes de consciência, refletindo o grau e caráter peculiar da consciência para o criador ou para a esfera cultural do qual este emerge” (Brito, 2015, p. 50). A fórmula era simples: o Rotary subsidiaria as flautas e o material didático, eu cuidaria do planejamento e monitoramento das aulas e as entidades forneceriam os leigos para o aprendizado musical.

Figura 1 – Silvio Gonzaga e Paulo Mauá no 1º Concerto do Promuvi – dez/2009

Em uma das entidades, “esbarro” em Silvio Gonzaga pessoa com deficiência visual (o Gato de Alice) que aceita participar do projeto. Com isso, o desafiado passa a ser eu. Como ensinar música para uma pessoa com necessidades especiais? O receio perante o novo não me fez recuar, mas devo confessar que não fiquei à vontade com as incertezas que vinham pela frente. Sá (2012), músico cego, afirma que não é a falta da visão que nos torna menos capazes de conviver e agir em harmonia com quem vê. “Se o carinho e a boa vontade de ensinar estiverem presentes, bem mais fácil será o aprendiz incorporar o que lhe for ensinado” (Sá, 2012, p. 69). Mas bastava apenas boa vontade e acolhimento?

Silvio Gonzaga não tocava trompete desde jovem. Hoje, leciona informática, faz parte da “*cegolândia*” e o grupo, com o tempo, descobre o Promuvi. Tudo é questão de acolhimento e disposição. Em março/2010, formamos a primeira turma, depois a segunda e ao final do ano, depois de algumas desistências inevitáveis, as turmas se consolidam em único grupo. Hoje, o Promuvi conta com mais de 30 alunos ativos, maioria de adultos com deficiência visual adquirida, total ou parcial, outros com deficiência auditiva, síndrome de Down, jovens carentes e *normovisuais* voluntários.

### 1.1. As justificativas

A formação técnica e especialização em música/tecnologia me garantiam que a música era “dom divino”. Estava enganado. Suzuki (2012) afirma que “a maioria das pessoas estão resignadas a crer que não conseguem nada porque são incapazes de aprender” em sua metodologia de ensino musical. Aragão (2011) sugere ainda que a musicalidade não é conto de fadas:

A musicalidade não é um dom concedido por uma fada madrinha a apenas alguns afortunados. É a capacidade que todo indivíduo tem de se relacionar com a música. Mas, se ela se deixar cair em sono profundo, poderá ficar adormecida por mais de cem anos, enquanto não houver sequer um príncipe que a desperte com um beijo. (Aragão, 2011, p.40).

As pessoas são educadas em um ambiente que muitas vezes não lhes favorece um crescimento propício para o desenvolvimento de suas habilidades (Suzuki, 2012, p. 2). Com o tempo, a “*cegolândia*” traz mais pessoas e a “maneira de ser” do grupo se transforma. O pensar/agir nas aulas se molda. Perante as inevitáveis mudanças, que

caminhos seguir? O Gato de Alice sabe a resposta: “Depende para onde você deseja ir.” (Carroll, 2006, p. 59). O foco do projeto é a inclusão, a cidadania e o resgate da autoestima por meio da música. A pedagogia do Promuvi precisa concentrar-se na música como ferramenta do resgate da “alma” dos participantes. Para Willems (2009), o importante é seguir princípios do início ao fim do trabalho, pois esses são imutáveis.

O pedagogo (quem está à frente do processo) pode adaptar o ensino de acordo com o temperamento e possibilidade, contanto que o método parta de elementos vitais, pois somente utilizando essas forças vivas a música poderá favorecer o despertar das faculdades humanas. (Rocha, 2013, p. 15).

O projeto proporciona a liberdade de experimentar ideias concebidas e novas. Tudo pode ser reaplicado e descartado, em constante jogo de errar/reiniciar como ferramenta de aprendizado proporcionado pela metodologia de Investigação-Ação. O projeto está sempre em transformação. Freire (2014) tem uma máxima sobre “ser gente/ser inacabado”:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (Freire, 2014, p.52 e 53)

Afirma ainda que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 2014, p.36) e que os obstáculos não se eternizam (Freire, 2014, p.53). Risco da polêmica, rejeição, teria que ultrapassar obstáculos e que não poderia prosseguir apenas “tocando instrumentos para cegos” nas aulas. Precisava de teoria como pilar de orientação. Novamente, Freire (2014):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo, buscando, reprocurando. Ensino porque busco. Pesquiso para constatar. Constatando, intervenho. Intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2014, p.30 e 31)

Recorri aos trabalhos existentes, principalmente no Brasil, de música com pessoas com deficiência visual e pesquisar as que não exigissem conhecimento de braille. Não medi esforços para conhecer os autores pessoalmente. Valeu a pena.

O que mais assimilei nas “conversas musicais” com os mestres: que as oportunidades não podem ser deixadas de lado. Souza (2010) relata a experiência como desafio, como oportunidade de crescimento e descoberta de ampliar horizontes. O desafio: medir as técnicas existentes, confrontar com as utilizadas nas aulas do Promuvi, observar os progressos com o grupo/individualmente e analisar as oportunidades de crescimento social. Ockelford (2008) destaca as técnicas de medição e o progresso por meio da música. Relata que os coordenadores musicais avaliam o progresso, em outras áreas além da música, em termos de desenvolvimento: *da linguagem e da comunicação* (saber ouvir, fazer som sozinho ou em prática de conjunto, aprender a sequência musical); *comportamental, emocional e social* (sentir-se parte integrante do grupo, compartilhar experiências, seguir instruções, participar a sua habilidade, prazer, alegria, participar de concertos, ter emoção); *sensorial e cognitivo* (consciência de rotina, significado dos sons no ambiente, memorização); *físico* (relaxamento, controle de movimentos, mobilidade, postura) (Ockelford, 2008, p. 27).

Observei o desenvolvimento pessoal, profissional e social de vários integrantes do Promuvi ao longo desses anos e constatei que o grupo possui características diferentes das teses acadêmicas e de outros grupos no país. Além disso, mais alunos que em outros centros de estudo. Isso suscitou o interesse que a vivência do Promuvi fosse registrada e documentada. “A habilidade deve ser promovida. Habilidade gera habilidade. Tempo e estimulação como fatores que garantem o florescimento da capacidade” (Suzuki, 2012, p.9). Eis o desafio. De ensinar música para pessoas com deficiência visual, mesmo que eles não saibam braile e musicografia braile; e não queiram saber. Audácia? Ousadia? Loucura? Não. Uma dádiva.

## 1.2. Os objetivos

O *objetivo geral* da investigação é conhecer o processo do ensino de música para pessoas com deficiência visual adquirida, total ou parcial, mesmo leigas e que não tenham, por motivos diversos, conhecimento de musicografia braile.



Os *objetivos específicos* estão assim delimitados:

- descrever os produtos de apoio e técnicas empregadas no projeto e o que representa a aplicação dos(as) mesmos(as) na evolução da musicalização dos alunos;
- analisar se os dispositivos e recursos empregados são ferramentas que proporcionam o aprendizado de musicalização das pessoas cegas e com baixa visão com eficácia;
- avaliar as principais dificuldades dos alunos cegos e com baixa visão em deparar com os novos desafios de aprendizado já existentes e os desenvolvidos para o projeto;
- explorar propostas de melhorias nas técnicas em desenvolvimento no projeto com a possibilidade de abrangência para pessoas com outras necessidades especiais.

### **1.3. A estrutura do trabalho**

O trabalho de investigação está dividido em seis capítulos principais.

O primeiro capítulo retrata conceitos importantes para a dissertação da investigação como a diferença entre os usuais termos utilizados de integração e inclusão, definições de deficiência em geral e essencialmente a deficiência visual. Identifica-se o uso das terminologias adequadas para as necessidades especiais e destaque para acessibilidade e barreiras arquitetônicas, didáticas pedagógicas, comunicacionais e atitudinais gerais encontradas pelos alunos do Promuvi. As propriedades do som, os dispositivos de apoio e tecnologia assistiva e o destaque para os dispositivos musicais com ênfase no *Compassômetro* desenvolvido com exclusividade para o projeto também foram abordados neste segmento.

O segundo capítulo abrange a educação musical perante a deficiência visual no país e como ferramenta de transformação de vida; os paralelos dos caminhos traçados pela literacia musical e a musicalização de adultos e destaque para alguns estudiosos e pedagogos na área de educação musical e suas influências em termos de inclusão dentro do Promuvi; os recursos que podem e devem ser utilizados na alfabetização musical de adultos; e as técnicas de notação musical e a ferramenta de musicografia braile como solução e autonomia ou barreira no ensino de pessoas com deficiência visual.

O terceiro capítulo trata diretamente do projeto Música Transformando Vidas – Promuvi em termos de trajetória, público alvo (adultos com deficiência visual

adquirida), a dinâmica das aulas e ensaios, a linha de aprendizado da teoria, memorização e solfejo, a importância da presença dos concertos e como são as apresentações em termos de uma educação ativa e interativa com a plateia como ferramenta de socialização e conquista de cidadania.

O quarto capítulo destaca a metodologia utilizada de investigação-ação com a definição do paradigma e tipo de estudo, público alvo e amostra, variáveis qualitativas e quantitativas, as técnicas de análise de dados, os instrumentos utilizados de Diário de Bordo, Grelha de Observação e como foi feito o planejamento, a avaliação e a organização de dados.

A apresentação e análise de dados do capítulo cinco discorrem com gráficos e percentuais do grupo de alunos e discussão dos resultados encontrados. Destaca-se o desenvolvimento do dispositivo de apoio musical *Compassômetro* nas fases da Investigação-Ação, a importância das atividades do Solfejo e da Memorização como recurso no aprendizado das pessoas com deficiência visual utilizando os métodos de Willems e Suzuki e as comparações das tabelas de *pitches* de Ockelford (2008) na preocupação da exclusão de alunos perante o repertório e o aprendizado do grupo.

No sexto e último capítulo, relata-se a apresentação sintética das conclusões do trabalho em relação aos desafios e dificuldades encontradas com as pessoas, o grupo, o compromisso com os resultados e os objetivos formulados gerais e específicos, a abrangência das técnicas desenvolvidas para outras necessidades especiais, o confronto com o planejamento prévio, soluções encontradas e reflexões.

Por último, são apresentados os anexos das entrevistas com dados qualitativos e quantitativos com perguntas abertas e fechadas, grelhas de observações realizadas a partir de diários de bordo e partitura, citados ao longo da dissertação.

## Capítulo 1 - Conceitos

*“Professores, há aos milhares.*

*Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor.*

*Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação.*

*E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.*

Rubem Alves, 1995, p.14

### 2.1. Introdução

Neste capítulo serão tratados os conceitos de integração e inclusão, as definições de deficiência e deficiência visual, a lei brasileira de inclusão e as terminologias das necessidades especiais. Destaque para as barreiras e acessibilidades arquitetônicas, didáticas pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, em termos conceituais e representativas dentro do Promuvi. Fechando o capítulo, as propriedades do som e a comunicação musical em termos de notação, partituras e o dispositivo de apoio *Compassômetro* desenvolvido especificamente para o projeto.

### 2.2. Integração versus inclusão

Inclusão total: cada instante é considerado ideal para a entrada de um novo membro no grupo do Promuvi. Fácil, para quem chega; nem tanto, para quem recebe. Por isso, os primeiros conceitos a serem tratados na investigação são as expressões de *integração* e *inclusão*.

Principais Diferenças	
Inclusão	Integração
Inserção Total e Incondicional	Inserção Parcial e Condicional
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões nos sistemas
Exige transformações profundas	Transformações superficiais
Direito de TODAS as pessoas	Direito das pessoas COM deficiência
Traz os grupos de EXCLUÍDOS	Insere os EXCLUÍDOS que estão APTOS
Valoriza a individualidade de pessoas	Tendência a tratar como bloco homogêneo
Não disfarça as limitações	Tende a disfarçar as limitações
TODOS somos diferentes	Bloco majoritário rodeado pelos diferentes
Quadro 1 - Principais diferenças entre inclusão e integração - resumo (Mangas, C. & Freire., C.)	

Muitas vezes parecem sinônimos, pois “embora encerrem a mesma ideia, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade, representam noções e crenças distintas e por vezes contraditórias” (Mangas, C. & Freire, C., (2015)). Quando trabalhamos tais conceitos e nos referimos à população de adultos referimo-nos a “uma parte substancial da população sujeita a um conjunto importante de alterações não apenas fisiológicas, mentais e psicológicas, mas também sociais” (Milhano, 2012, p. 68). Por isso, a importância de destacar a diferença entre eles na prática, pois muitas vezes, os adultos encontram-se sós, sem suporte adequado que os ajude a superar nos períodos mais complicados da vida, como destaca Milhano (2012).

Integração implica mudanças no indivíduo com necessidades especiais no sentido de “normalizá-lo”.

A integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade (Sassaki, 2005).

No mundo, e no Brasil, um pouco mais tardio, a palavra inclusão passou a ser usada em diferentes sentidos. Isso é bom? “Este fato, ao invés de favorecer a compreensão sobre o processo a que a palavra se refere, tem feito dela um simples modismo, uso muitas vezes superficial de um rótulo vazio de significação social” (Aranha, 2001, p.1). Devo dar razão à afirmação, mas prefiro que falem de **inclusão** e olhem os “ceguinhos” (sei que a terminologia não está tão correta assim) do Promuvi em vez de ignorá-los. A ideia de **inclusão** prevê decisões dos lados envolvidos, no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência e no processo de reajuste da realidade social.

A integração, que ainda possui “forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência” (Sassaki, 2005), pouco exige da sociedade em termos de modificação de espaços e práticas sociais. O mundo ainda passa pela fase de transição da integração para a inclusão e com isso as propostas e práticas de integração e inclusão confundem-se muitas vezes. Certa vez, procuramos um renomado fabricante de instrumentos musicais, parceiro de integração, propondo um dispositivo de apoio baseado no solfejo. Com isso, o Promuvi transformaria a parceria em inclusão, e não apenas os dizeres que constavam do portfólio “apoio a um grupo de músicos cegos”. Mas, o dispositivo nos foi negado. Para a conhecida marca, só *pessoas qualificadas* deveriam se apresentar nos

concertos, pois comprometíamos a qualidade da apresentação e a reputação da marca. Meu pensamento voltava-se para Suzuki (2012) que descartava a superioridade da aptidão natural de um. A ideia sempre foi apoiar o crescimento da musicalização e inclusão social e não julgar aptidões. A inclusão está mais relacionada à esperança de um mundo melhor, para que as pessoas possam conviver com as diferenças.

### 2.3. Deficiência e deficiência visual

Schafer (1977) lembra que no Ocidente, o ouvido cedeu lugar ao olho, com o desenvolvimento da imprensa e da pintura em perspectiva. Destaca também, que os olhos simplesmente apontam para fora, mas os ouvidos, para dentro. Em pleno século XXI, tudo se consome, surge e desaparece, através de processos multimídia.

Vivemos em um mundo cada vez mais visual. A visão nos fornece informações com um piscar de olhos e com tão pouco esforço. No entanto, esse sentido mais importante é altamente complexo e ainda não entendemos completamente como ele funciona (Miller & Ockelford, 2005, p.9).

O conceito de deficiência, segundo IBGE<sup>2</sup>, vem se modificando no intuito de acompanhar a evolução da área de saúde e na maneira com que a população se relaciona com a parcela da sociedade que apresenta algum tipo de deficiência. A OMS<sup>3</sup> divulgou a partir de 2001 a tabela CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) explica a incapacidade como resultado da limitação das funções e estruturas do corpo e da influência dos fatores sociais e ambientais sobre tal limitação. Segundo o Censo Demográfico 2010 realizado pelo IBGE, 24% dos brasileiros declarou pelo menos uma das deficiências investigadas, o que corresponde a aproximadamente 45 milhões de pessoas. Desses valores, 7,5% são de crianças/jovens de zero a 14 anos, 24,9% na população de 15 a 64 anos e 67,7% para as pessoas com mais de 65 anos. Dentro da análise do IBGE a população feminina apresenta um percentual maior (5,9%)

---

<sup>2</sup> IBGE: O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/ibge.shtm>, acessado em 8 de abril de 2017.

<sup>3</sup> OMS: Organização Mundial da Saúde é uma agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas. Sua sede é em Genebra, na Suíça. Fonte: <http://www.who.int/pt/eportuguese/countries/bra/pt/>, acessado em 8 de abril de 2017.

em relação à masculina (4,8%) para a faixa e 0 a 14 anos e também na faixa de 15 a 64 anos de idade com índices de 23,1% contra 17,1% em termos de pessoas com deficiência visual. A nova LBI<sup>4</sup> considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A LBI destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O artigo 42 do capítulo IX da LBI reza que a pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso a bens culturais em formato acessível e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos. Nessas definições de deficiências e de quem é deficiente permanente me ocorre o pensamento de Sá (2012):

Não seria apenas uma figura de linguagem, portanto, dizer que os que veem são um pouco surdos, sem faro, têm a língua dormente e a pele um tanto anestesiada... A falta de visão limita muito minhas percepções do mundo... Porém, quem conseguiria afirmar-se capaz de tudo o tempo todo? (Sá, 2012, p.24).

Bonilha (2010) divide as pessoas com deficiência visual total (com ausência de algum resíduo de visão) em dois grupos: pelas que possuem cegueira congênita e outro pelas que têm cegueira adquirida, característica do Promuvi, em quase sua totalidade.

Essa divisão se torna relevante, à medida que há diferenças quanto ao referencial perceptivo desses dois grupos. Nota-se que os cegos congênitos têm a possibilidade de conviver com essa condição desde a tenra idade e, portanto, a ausência da visão não é sentida por eles realmente como uma falta. Já aqueles que adquirem a cegueira tardiamente precisam se adaptar a essa nova condição e reorganizar o modo como percebem a realidade. Para esses, a falta da visão é mais significativa e é de fato sentida como uma perda. (Bonilha, 2010, p.5)

---

<sup>4</sup> LBI: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm), acessado em 8 de abril de 2017.

O projeto Música Transformando Vidas resolveu focar a musicalização para adultos com deficiência visual, termo utilizado para definir “indivíduos que apresentem desde a ausência total da visão até a perda da percepção luminosa” (Louro, 2012, p.247).

Das congênitas, as causas mais frequentes são más-formações primárias do olho, glaucoma congênito, catarata congênita, retinopatia da prematuridade, anóxia neonatal e as síndromes genéticas, que cursam com anomalias oculares. Por outro lado, traumatismos oculares, ferimentos, vazamentos nos olhos, perfurações, processos degenerativos, alterações secundárias e quadros de hipertensão arterial, diabetes, sequelas de infecções oculares, entre outras, são as causas principais das deficiências visuais adquiridas. (Louro, 2012, p. 251,252)

Em termos de aquisição de informação e manipulação de informação, a visão é o canal mais significativo, segundo Louro (2012). “A visão é, seguramente, o canal sensorial mais significativo para a aquisição de informações. Alguns autores postulam que 75% de nossa percepção se dê por meio da visão” (Louro, 2012, p. 247). A cartilha *Previna a Cegueira*, da Fundação Dorina Nowill<sup>5</sup> (2002), abrange vários aspectos e fases de desenvolvimento da visão e preocupa-se com o reconhecimento de problemas oculares que podem prejudicar a qualidade de saúde ocular e a necessidade da detecção precoce de problemas oculares. A cartilha destaca ainda que algumas alterações oculares podem ocorrer por meio de doenças infecciosas e pessoas com diabetes e hipertensão arterial devem ser examinadas e controladas para diagnóstico precoce e tratamento. Algumas atividades profissionais predispõem as pessoas a um número maior de alterações oculares decorrentes de acidentes. Vale a pena lembrar a prevenção de acidentes nos olhos em esportes, no lar, no trânsito ou decorrente da violência urbana. A maioria dos casos de baixa acuidade visual e de cegueira ocorre na faixa etária dos idosos (faixa de idade acima de 60 anos e maior número de pessoas que integram o Promuvi). Com o envelhecimento podem surgir alterações que acentuem doenças crônico-degenerativas e por isso a importância da diagnose e tratamento para que a cegueira não ocorra.

Na baixada santista, entidades como Casa da Visão, Lar das Moças Cegas, Instituto Braille de Santos e CODI (Centro de Orientação ao Deficiente de Itanhaém) cuidam de

---

<sup>5</sup> Fundação Dorina Nowill é uma instituição filantrópica brasileira que visa facilitar a inclusão de crianças, jovens e adultos cegos e com baixa visão, por meio de serviços gratuitos e especializados. Fonte: <https://www.fundacaodorina.org.br/>, acessado em 8 de abril de 2017.

peessoas com deficiência visual na orientação em reabilitação, evitando restrição de suas atividades e permitindo que continuem a ser parte integrante da comunidade. A cartilha da Dorina Nowill (2002) salienta a necessidade do adulto na procura de profissionais de oftalmologia periodicamente para exames de acuidade visual, a partir dos 35 anos.

Para Louro (2012, p. 250), segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a perda da visão classifica-se em seis níveis: 1) *baixa visão* - acuidade visual menor que 6/18 metros e igual ou maior que 6/60; 2) *baixa visão* - menor que 6/60m e igual ou maior que 3/60m; 3) *cegueira* - menor que 3/60m e igual ou maior que 1/60m; corresponde à capacidade de contar dedos a um metro de distância; 4) *cegueira* - menor que 1/60m; 5) *cegueira* - falta de percepção de luz e 6) *indeterminada* (ou não especificada). Segundo a mesma OMS, o estudo de Miller & Ockelford (2005) classifica a perda da visão em apenas três níveis: *deficiência visual* (acuidade visual menor que 6/18m e maior ou igual a 6/60m); *deficiência visual severa* (menor que 6/60m ou maior ou igual a 3/60m) e *cegueira* (menor que 3/60m). Adotamos para o projeto o critério de Miller & Ockelford (2005) considerando os dois últimos níveis, o de acuidade visual menor que 6/60m e o de acuidade visual menor que 3/60m, ou seja, a deficiência visual dos integrantes do Promuvi está especificada como: *deficiência visual severa* como pessoa com **deficiência visual parcial** e *cegueira* como pessoa com **deficiência visual total**.

## 2.4. Terminologia das necessidades especiais

A utilização de expressões com pessoas com deficiências e como tratá-las foi um aprendizado interessante no Promuvi. Lembrando que as terminologias são temporais e a humanidade ainda passa pelo processo de aprendizado de convivência humana. Expressões como “retardado”, “mongolóide”, “débil mental”, “perneta”, “quatro-olho” eram utilizadas para rotular pessoas com problemas de mobilidade e visão. A relação da sociedade com as pessoas com deficiência tem se modificado ao longo do tempo para o bem da pequena parcela dessas pessoas, “tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como o conjunto de práticas nas quais ela se objetiva” (Aranha, 2001, p.1). “A década de 60 tornou-se, assim, marcante na promoção de mudanças no padrão de relação das sociedades com a pessoa com deficiência” (Aranha, 2001, p.11). Inicia-se no mundo ocidental um movimento de uma “nova tentativa de integração” da pessoa com deficiência: a inclusão.



A terminologia correta é importante para que saibamos como abordar as pessoas e “não uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano” (Sassaki, 2009, p.1). O autor dá exemplo de alguns termos que podem ser substituídos pelo tempo, como a expressão *portador de deficiência*, popular no Brasil décadas atrás, que caiu em desuso e foi substituído por *pessoa com deficiência* (Sassaki, 2009, p. 7). Louro (2012) lembra que a palavra “indivíduo” foi substituída pela palavra “pessoa”, atribuindo um valor pessoal àquele que apresenta deficiência igualando-o em direitos. “Essa mudança auxiliou de forma significativa, resultando numa melhor postura da sociedade, que passou a se referir ao deficiente com maneira mais humanizada” (Louro, 2012, p. 29 e 30). Na década seguinte no Brasil, o termo passou para *pessoas com necessidades especiais* ou *pessoas portadoras de necessidades especiais*, expressões logo contestadas, afinal uma pessoa idosa ou obesa requer necessidades especiais e nem por isso devemos rotulá-la como pessoa com deficiência. “Assim, em 1994, surge o termo que tem sido utilizado nos últimos anos: *pessoa com deficiência*” (Louro, 2012, p.30). “O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato dos conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados” (Sassaki, 2009, p.1).

Dentre as expressões da terminologia proposta por Sassaki (2009), as incorporadas pelo Promuvi desde então são:

- *ceguinho*: o diminutivo *ceguinho* denota que o cego não é tido como pessoa completa. Termos corretos: *cego*; *pessoa cega*; *pessoa com deficiência visual*. (Sassaki, 2009, p.2). *Obs: na consulta feita com os integrantes do Promuvi, todos reprovaram a expressão “ceguinho”, mas salientaram que mais importante do que a expressão utilizada é a maneira com que a palavra é dita; se for carinhosamente é tolerável.*
- *pessoa normal* – termo correto: *pessoa sem deficiência* ou *não deficiente*. A normalidade, em relação a pessoas, é um conceito ultrapassado. (Sassaki, 2009, p.7).
- *pessoas ditas deficientes* e *pessoas ditas normais* – termos corretos: *pessoas com deficiência* e *pessoas sem deficiência*. A palavra *ditas*, neste caso, funciona como eufemismo para negar, suavizar a deficiência ou para contestar a normalidade das pessoas, o que é preconceituoso. (Sassaki, 2009, p.7).

- *portador de deficiência* – termo correto: *pessoa com deficiência*. No Brasil, tornou-se bastante popular o uso do termo portador de deficiência, mas pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência como “coisa” (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). (Sassaki, 2009, p.7).

- *sistema Braille*<sup>6</sup> – grafia correta: *sistema braile*. Grafa-se Braille somente quando se referir ao educador Louis Braille. (Sassaki, 2009, p.8).

- “*sofreu um acidente e ficou incapacitado*” - frase correta: “*teve um acidente e ficou deficiente*”. A palavra sofrer coloca a pessoa em situação de vítima e, por isso, provoca sentimentos de piedade. (Sassaki, 2009, p.8).

Com o convívio no grupo, refletimos que damos pouca atenção ao “milagre” da visão. Quando a perdemos é que realmente sentimos falta de algo tão importante.

A maioria não dá à visão tanta importância - abrimos o olho e vemos. Mas uma das coisas mais estranhas sobre a visão é que também vemos nos nossos sonhos quando nossos olhos estão fechados e em nossa imaginação quando lemos um livro ou nos lembramos de um amigo (Miller & Ockelford, 2005, p.9).

Com o intuito de alerta e prevenção, o Promuvi gerou uma palestra com o tema “*Inclusão e Acessibilidade: temos que suportar isso?*”, com o objetivo de divulgação das terminologias, os cuidados com as pessoas com deficiências, destaques da Lei Brasileira de Inclusão, conceitos de Integração e Inclusão e outros tópicos relevantes.

## 2.5. Barreiras e acessibilidades

De modo geral, Souza (2010) lembra que precisamos romper barreiras em três áreas específicas (em termos educacionais): *organizacional* (escolas e salas), *atitudinal* (crenças e atitudes dos educadores/alunos) e *de conhecimento* (instrução e habilidades que educadores precisam para proporcionar serviços efetivos para alunos). De modo mais específico, Melo (2014) elenca barreiras e acessibilidades em quatro aspectos: *barreiras arquitetônicas, barreiras didáticas pedagógicas, barreiras comunicacionais e*

---

<sup>6</sup> Sistema braile: sistema de leitura tátil e escrita, formado pela combinação de 6 (seis) pontos em relevo. Fonte: <http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/braile.html#Braille>, acessado em 31 de março de 2017.

*atitudinais*. Salienta que as *barreiras atitudinais* colocam as pessoas com deficiência em posição diferenciada em relação às demais de determinado 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. (Melo, 2014, p. 58).

### 2.5.1. *Barreiras arquitetônicas*

Em termos práticos, a *barreira arquitetônica* é a primeira a ser destacada em nosso projeto, pois é a primeira enfrentada pelos integrantes do Promuvi ao acordar. Enfrentam as *barreiras arquitetônicas* dentro do próprio lar. Colocam os pés para fora e se deparam com as barreiras da região metropolitana com mais de um milhão de habitantes no transporte público deficitário e calçadas esburacadas. Sassaki (2009) destaca que as *barreiras ambientais físicas* existem em todos os recintos (internos e externos) da maioria das cidades. Incluindo a sede atual do Promuvi. Melo (2014) aponta como *barreiras arquitetônicas* a disposição dos mobiliários das salas de aula; o espaço do portão da escola até o acesso à sala; existência ou não de pisos táteis; identificação em braile dos ambientes; estruturas físicas do entorno escolar; etc.

### 2.5.2. *Barreiras didáticas pedagógicas*

“Refere-se às adaptações nas estratégias, metodologias de ensino, avaliações e aos recursos materiais utilizados pelo professor, assim como aos procedimentos realizados em sala de aula no processo de ensino” (Melo, 2014, p.121). Ao falarmos de acessibilidade e *barreiras didáticas pedagógicas*, não podemos deixar de citar o conceito de *mediação*, não apenas como o objeto intermediário entre aluno e conteúdo disponibilizado em sala de aula, mas “aquilo que faz parte do contexto emocional, psicomotor, sensorial, sociocultural, da vida do aluno com deficiência visual” (Melo, 2014, p.73) e como função transformadora na educação inclusiva. Os recursos devem ser adequados ao educando e fazer parte da constituição cognitiva e afetiva do aluno envolvido. Todos os objetos da sala de aula devem ser confortáveis e adequados para o processo de aprendizagem, incluindo a adequação do educador.

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”. (Melo, 2014, p. 79).

Nesse sentido, a *mediação* não é apenas um elo, mas parte inerente da vida do educando e compreende os elementos presentes à sala de aula, inclusive o professor. Melo (2014) lembra que a maneira do professor/educador falar e pronunciar-se deve ser coerente e adequado à interação com o educando. O mediador deve estar atento às necessidades especiais do aluno no que se refere à adequação de recursos e de uma prática que seja parte da forma de compreensão em lugar de práticas convencionais de ensino e não ter como base a ideia padronizada 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” (Melo, 2014, p.75). Na prática dialógica, os mediadores estão à disposição do educando com a finalidade de que sejam quebradas as *barreiras didáticas pedagógicas*. As adequações didáticas foram moldadas conforme os resultados obtidos e o uso de dispositivos de apoio musicais são utilizados no ritmo das necessidades do grupo. O “ensino musical só pode ser efetivo quando a natureza da música em si mesma é entendida, e o desenvolvimento dos alunos é respeitado” (Swanwick, 2014, p. 179). O respeito à inclusão de novos alunos e socialização de *normovisuais* têm sido a tônica do Promuvi.

### 2.5.3. *Barreiras comunicacionais*

A *barreira comunicacional*, segundo Melo (2014), está ligada diretamente à linguagem utilizada pelos profissionais em sala de aula: áudio-descrição, atividades com material impresso (as partituras transcritas para o editor de texto e ampliadas para os alunos com baixa visão), etc. Em termos de *acessibilidade comunicacional*, no Promuvi as pessoas com deficiência visual parcial têm acesso às músicas ampliadas impressas e as pessoas com deficiência total “escutam” as notas da partitura com o auxílio de programas de computador. O recurso de gravação das aulas é feito regularmente pelos alunos para que possam fortalecer os estudos ou repassar dúvidas.

Outra *barreira comunicacional* a ser vencida foi a disposição física dos alunos em sala de aula para um melhor rendimento (conforme Figura 2).



Na primeira formação de 2009 quando apenas o Silvio Gonzaga fazia parte do grupo de *normovisuais*, os alunos eram dispostos em uma “Fileira de Cadeiras” e Silvio ficava posicionado em uma das pontas, para fácil acesso quando necessária uma intervenção para explicação específica.

Na formação da primeira turma (março/2010) de pessoas com deficiência visual o *layout* dos alunos sentados em “Mesa Retangular” mostrou-se uma opção desconfortável em termos de postura do corpo e de baixa qualidade em sonoridade musical.

Para a segunda turma, dois meses após a formação da primeira, optamos pela “Formação em Meia Lua” com facilidade de acesso aos alunos e melhoria na qualidade sonora. Nas aulas atuais (média de 20 alunos), a “Formação em U” faz com que o professor tenha mobilidade, acessibilidade à sonoridade dos naipes de flautas e ainda misture alunos *normovisuais* com pessoas com deficiência visual com facilidade.

#### 2.5.4. Barreiras atitudinais

Segundo Melo (2014), refere-se às ações de superproteção, preconceito e subestimação que podem levar a maior ou menor dependência do educando nas atividades. Ota (2014) alerta para a necessidade de quebrar a *barreira atitudinal* em termos de tratamento.

Muitas pessoas não sabem como lidar e muitas vezes nunca se relacionaram com uma pessoa com deficiência visual, assim, não sabendo como dirigir-se a elas. E acabam cometendo o equívoco de não falar diretamente com elas e sim, para com a pessoa que a estiver acompanhando. A quebra desta barreira também se denota importante dentro da sala de aula, seja aquela somente com alunos com DV ou juntamente com alunos dotados de visão. (Ota, 2014, p. 60).

O professor precisa saber como se referir à pessoa com deficiência visual (vide Terminologias). Em aula e nas apresentações, é essencial o contato dos integrantes com o espaço e os companheiros que estão à sua volta. Lembramos sempre que o contato do cego é feito por meio do tato, com um aperto de mão ou abraço. A *barreira atitudinal* da sociedade em relação à pessoa com deficiência é uma realidade que precisamos galgar, mas a *barreira atitudinal* da própria família é difícil de ser transposta: o esposo com ciúme da mulher cega que adora o projeto, o aluno que ensaia a flauta na casa o dia inteiro, etc. “O comportamento familiar resulta de poderes e obrigações baseados em princípios sociais e referências culturais” (Louro, 2012, p.37). A família é um organismo vivo e cada integrante que a compõe possui sua própria identidade, gosto e livre arbítrio. Quando um dos membros surge com uma “diferença” do padrão social conhecido, a estrutura se estremece em termos físicos, psicológicos, pessoais e sociais. Dentro do Promuvi há professores, policiais, médicas, donas de casa, motoristas, que de um dia para o outro, ou gradualmente, perderam a visão, e a própria vida e o núcleo familiar passaram por metamorfoses para as quais não estavam preparados.

Os sentimentos de confusão, choque, rejeição e abalo de crença, desenvolvem mecanismos de defesa e muitas vezes o membro-provedor da família passa a ser o membro-problema. Famílias se separam e a tristeza passa a ser uma constante na vida dessas pessoas. Uma das integrantes do Promuvi era concertista e morava em bairro nobre da cidade. Obrigada a vender o piano, hoje mora de favor na casa de amigos na periferia da cidade. A baixa autoestima para a pessoa com deficiência visual adquirida amplia-se imensamente com a negação familiar. Outro exemplo no Promuvi: a médica que perdeu a visão devido a um tumor cerebral. A mãe acredita até hoje que a filha não

está cega “para sempre”. Procura curas alternativas para a “deficiência temporária”. Alimenta-a com “curandeiros” e afasta-a do uso do braile e da bengala, pois segundo a mãe, “tais dispositivos são para pessoas cegas, não para ela”. A vida da filha é uma gangorra sentimental e falta regularmente às aulas. Tais estigmas, preconceitos e discriminações poderiam ser evitados dentro da própria casa, mas teorizar é fácil. “Estatisticamente, 4% das pessoas nascem com deficiência, portanto tal fato é uma ocorrência corriqueira na humanidade; em outras palavras, é um fenômeno da natureza e não necessariamente uma tragédia” (Louro, 2012, p.40).

Projeção da culpa, vergonha, tristeza e raiva pelo ocorrido como obstrução do caminho e de sonhos traçados por um futuro melhor e muitas vezes da esperança da cura impossível. O Promuvi existe como forma de estabilização de uma situação irreversível por meio da música e não como expectativa de cura das pessoas. Não prometemos o mundo anterior à perda da visão, mas uma maneira diferente de ver a vida. A acessibilidade ocorre por meio do convívio e da partilha da educação musical. Koelreutter conferiu à educação musical no Brasil ações para o desenvolvimento com consciência de que “a educação é caminho valioso para a formação de seres humanos para o mundo emergente; o desejo de fazer soar a música do “mundo novo”, a música viva; o ser humano – sempre o interesse prioritário” (Brito, 2015, p.95).

“A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e a modificação do homem e da sociedade” (Brito, 2015, p.50). A arte musical pode ser estendida como reflexo essencial da realidade a serviço do homem. O Promuvi precisa ultrapassar barreiras para sua eficácia. “Quebrar barreiras atitudinais, conhecimento mais profundo das deficiências, conhecimento pormenorizado do aluno, intercâmbio de informações, definição clara e realista das metas pedagógico-musicais, estratégias para as aulas e concertos” (Louro, 2012, p.43). Este afirma que o método usado não é o essencial. “O ponto é que exista um método para orientar o percurso do aprendizado, seja esse método consagrado, adaptado ou de autoria do próprio professor” (Louro, 2012, p.61). Como acontece com o conteúdo, a metodologia apoia-se em comportamentos particulares de educador para educador, de turma para turma e principalmente, depende de diversas outras variáveis, e para isso, o Promuvi é uma cornucópia de variáveis.

## 2.6. Propriedades do som e da música

A notação musical foi a primeira tentativa sistemática de fixar sons além dos da fala, como lembra Schafer (1977), desde a Idade Média até ao século XIX.

Para isso o vocabulário teórico da música tomou emprestadas muitas indicações das artes visuais e do mundo das aparências visuais: *alto*, *baixo*, *ascendente*, *descendente* (referendo-se à altura); *horizontal*, *posição*, *intervalo* (referindo-se à melodia); *vertical*, *aberto*, *fechado* (referindo-se à harmonia); e *contrário* e *oblíquo* (referindo-se ao contraponto). (Schafer, 1977, p.176)

Quando Copland (2013) nos questiona “Como Ouvir Música?”, quer saber se realmente ouvimos tudo durante o processo de audição da música. Será que realizamos uma audição inteligente quando ouvimos Beethoven ou Beatles? Essa é a essência dos estudos e execuções do repertório do Promuvi, seja qual for o gênero musical.

A música tem quatro elementos essenciais: o ritmo, a melodia, a harmonia e o timbre, ou colorido tonal. Esses quatro ingredientes são a matéria-prima do compositor. Ele trabalha com eles da mesma maneira como qualquer outro artesão trabalha com seus materiais. (Copland, 2013, p. 39).

Copland (2013) salienta que o efeito combinado desses elementos é que costuma interessar à maioria dos ouvintes. Os integrantes do Promuvi precisam conhecer as propriedades do som (*timbre*, *intensidade*, *altura*, *duração*) de cada nota para que possam lapidar o repertório o mais próximo da qualidade esperada pela regência, pelo grupo, pela plateia e consigo mesmo, satisfeito com o produto final que sai do instrumento que carrega. “Para que se possa ouvir conscientemente, é preciso, antes de mais nada, que se tenha em mente a direção tomada pelo som” (Lima & Figueiredo, 2004, p.3). Na primeira definição do som, a **altura**, estabelece a relação grave-médio-agudo. Sempre que ouvirmos um som, é importante entender qual é o mais grave e o mais agudo. Quando surge uma dúvida geral ou individual, o teste é realizado de imediato e os integrantes do Promuvi fazem isso posicionando a palma da mão no peito. Se for mais aguda, sobem em direção à cabeça. Se for mais grave, em direção ao umbigo. Segundo Bonilha (2010), a altura dos sons adquire um maior valor e, baseado nesse atributo, as pessoas com deficiência visual adquirem informações importantes acerca do ambiente, que podem ser ignoradas por quem enxerga.



Ainda que um cego não saiba nomear corretamente as notas musicais, certamente ele qualifica, de um modo subjetivo, alturas diferentes e isso o auxilia a reconhecer objetos, a se localizar espacialmente, a caracterizar determinados ambientes, etc. Portanto, a prevalência do ouvido absoluto entre os cegos pode estar associada ao fato de que eles são mais atentos à altura dos sons. Nesse sentido, eles podem ser mais propensos ao desenvolvimento de habilidades ligadas à percepção musical, fundamentais para o estudo da música e especialmente para a assimilação da musicografia braile. (Bonilha, 2010, p.8).

A segunda propriedade, a **duração**, está relacionada ao tempo de reprodução de determinado som que pode ser longo ou curto. “Todos os sons possuem intensidade, ou seja, eles atingem nossa audição com maior ou menor força” (Lima & Figueiredo, 2004, p.7). Chegamos à terceira propriedade, **intensidade**, sistematicamente confundida com o volume quando mexemos o botão do aparelho eletrônico no momento em que estamos ouvindo a música. A última propriedade de som explorada pelo Promuvi é o **timbre**. “O timbre é uma propriedade do som que se refere às diferentes fontes de produção sonora” (Lima & Figueiredo, 2004, p.7). Os exercícios com propriedades de som são constantes nas aulas do projeto e muitas vezes reproduzidos em concertos para a plateia. A curiosidade de explorar novos sons é fascinante. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade” (Freire, 2014, p.85).

## 2.7. Dispositivos de apoio

Várias adaptações visam promover facilidades para as pessoas com deficiência visual. Um dos ramos da terapia ocupacional (tecnologia assistiva) permite o acesso aos diferentes equipamentos, acessórios e até à internet. “Pode-se afirmar que a Tecnologia Assistiva é interdisciplinar, já que engloba recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, visando a participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em atividades diversas” (Tudissaki, 2015, p.62). Tudissaki (2015) categoriza tecnologias e dispositivos de apoio: *auxílios para vida diária* (materiais para cozinhar, tomar banho, manutenção da casa); *recursos de acessibilidade ao computador* (programas de síntese de voz, teclados modificados); *comunicação aumentativa alternativa ou suplementar* (pranchas de comunicação com símbolos); *projetos arquitetônicos para acessibilidade* (adaptações estruturais na casa

ou ambiente de trabalho); *órteses e próteses* (ajustes dos corpos por membros artificiais); *adequação postural* (adaptação p/ cadeira de roda); *auxílios de mobilidade* (cadeiras de rodas); *dispositivos para pessoas com deficiência visual* (lupas, lentes, braile, telas, etc.) (Tudissaki, 2015, p.63 a 65).

### 2.7.1. *Dispositivos de apoio e comunicação musical*

Segundo Melo (2014), o ensino de música para pessoas com deficiência visual conquistou fortes aliados com o surgimento de programas de leitura/escrita, como aponta a Universidade do Rio de Janeiro por meio do núcleo de computação, onde foi desenvolvido o Musibraile, software de Musicografia Braile. Os integrantes do Promuvi são usuários de aplicativos disponíveis para computador e smartphones que realizam a leitura de agendas telefônicas, textos e outros programas. Mediante à inadequação dos integrantes do Promuvi com o braile e com isso não poderem (e não quererem) partir para a Musicografia Braile, precisamos desenvolver dispositivos de apoio próprios. Para os alunos com *deficiência visual total*, que possuem acesso e conhecimento de informática, adaptamos a partitura convencional para que pudesse ser lida pelo software DOSVOX.<sup>7</sup> “Programa que permite a acessibilidade digital por meio de um sintetizador de voz em português” (Tudissaki, 2015, p.66). O programa lê o texto digitado e pode ser operado de forma muito fácil pelas pessoas com deficiência visual com poucos comandos e tarefas normais no computador e pode ser acessado gratuitamente na internet. Dessa maneira, convertemos a partitura em editor de texto e enviamos por internet para o integrante do Promuvi. Em casa, o integrante do projeto consegue “ler” com o DOSVOX as notas em sequência reforçando a aula realizada anteriormente.

O que importa para o Promuvi, além dos recursos e serviços, é a técnica musical definida como “o conjunto de procedimentos utilizados para obter o melhor resultado

---

<sup>7</sup> DOSVOX: sistema desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a coordenação do professor José Antônio dos Santos Borges. Compreende um conjunto de programas que permite a acessibilidade digital através de um sintetizador de voz em português. Como o sistema lê e digitaliza o som em português, o diálogo homem-máquina é feito de forma simples e sem “jargões”. Esse programa também utiliza padrões internacionais de computação, podendo assim ser lido e ler dados e textos gerados por programas e sistemas de uso comum em informática. (Tudissaki, 2015, p.66)

com o mínimo de esforços e de movimentos. Ela constitui os meios para realizar a interpretação com segurança e conforto” (Aragão, 2011, p.40).

Com isso, podemos traduzir um compasso musical como um conjunto de sílabas para ser lido pelo DOSVOX. Vários testes foram realizados para se chegar a um padrão ideal de digitação do texto que melhor representasse a duração da nota dentro do compasso (conforme Figura 3).

Representação textual da notação musical da  
partitura para ser lida pelo programa DOSVOX



SI-I-I-I LÁ SOOL SI-I-I-I LÁ SOOL

Figura 3 - Representação textual da Notação Musical



Para os alunos com *deficiência visual parcial (baixa visão)*, o texto é enviado via internet, em formato DOC, para ser impresso em tamanho ampliado para a visualização. Caso o aluno não tenha recursos de tecnologia disponíveis, a impressão é realizada independente e entregue em sala de aula. Outro recurso utilizado como dispositivo de apoio foi a substituição da *dinâmica musical* presente nas partituras por **Comandos de Voz**. Tais improvisações surgiram dentro da necessidade durante as aulas e os concertos.

Os modelos de improvisação devem ser compreendidos em sua condição de estrutura aberta, como pontos de partida para o desenvolvimento de variações e transformações, como estímulos à criação de outros jogos, especialmente se realizados em companhia dos alunos. Volta aqui à proposição que afirmar: “eles se parecem com o mar, que é sempre igual, mas sempre diferente” (Brito, 2015, p. 103)

Willems (2009) estimula e destaca a criação natural de um vocabulário natural musical próprio, despreocupado com a teoria, fazendo com que o grupo se familiarize com elementos rítmicos, andamento e intervalos.

O Método Willems enfatiza bastante a invenção de uma forma natural, sempre com o cuidado de que se evite qualquer atitude cerebral em substituição à manifestação espontânea do educando (no caso de Willems, a criança). Emprega um vocabulário musical, sem teoria, familiarizando a criança desde cedo com os elementos vivenciados (ritmo, som, intervalo, andamento, escala, acorde, etc.) (Rocha, 2013, p. 24).

Com isso, as dinâmicas foram substituídas com o tempo por *Comandos de Voz* com referências às dinâmicas musicais existentes nas partituras (conforme Quadro 2).

Dinâmicas Musicais substituídas por Comandos de Voz nas Aulas, Ensaios e Concertos		
	<i>pianissimo</i>	“Toquem bem suave, melodioso...”
	<i>forte</i>	“Agora, com força”
	<i>fortissimo</i>	“Com alegria” ou “Bem alto”
Quadro 2 - Comandos de Voz		

“Voltar para o início”, “Repetir o Refrão”, “Terminar Ralentando”, entre outros, completam a “tabela”. Para o entendimento teórico de **Fórmula de Compasso** foi desenvolvido o dispositivo de apoio *Compassômetro* detalhado no Capítulo 5. Todos os dispositivos de apoio musicais de criação do projeto Música Transformando Vidas passaram por várias fases de adaptação e somente foram adotados visando facilitar o entendimento musical, considerando tamanho, significação tátil, estimulação, facilidade de manuseio, resistência, segurança e principalmente aceitação do usuário.

## Capítulo 2 – Musicalização de Adultos com Deficiência Visual

*“Sou um “aventureiro” responsável,  
predisposto à mudança, à aceitação do diferente.  
Nada do que experimentei em minha atividade docente  
deve necessariamente repetir-se”.  
Paulo Freire, 2014, p.49.*

### 3.1. Introdução

O capítulo trata da educação musical e a deficiência visual no país, a educação musical como ferramenta de transformação e a estreita relação entre a literacia musical (ensino de música para crianças) e a alfabetização musical de adultos. Finaliza com a musicografia braile e a análise da ferramenta como autonomia e ao mesmo tempo como barreira de acesso ao ensino da música aos adultos que desconhecem o braile.

### 3.2. Educação musical e deficiência visual no Brasil

Educação musical é a que oportuniza o acesso à música com arte, linguagem e conhecimento, segundo Melo (2104), e pode acontecer de maneira formal, nas escolas, e informal, por meio da cultura e das manifestações populares. O Brasil é um país com contrastes gritantes entre as classes sociais, principalmente no tratamento de pessoas com deficiência e ao apoio educacional. Segundo Sá (2012), onde mais de 10% dos habitantes são vítimas de sério distúrbio visual, nosso sistema educacional é carente de recursos na alfabetização. “O que se poderia esperar de um país em que o índice de analfabetismo ainda atinge níveis extremos, a corrupção avilta inexoravelmente as instituições e nosso povo tem dificuldades históricas em reagir e exigir seus direitos constitucionais?” (Sá, 2012, p.76). A reação precisa partir de quem convive com pessoas com deficiência. Não podemos assistir e apenas reclamar que o número de pessoas com deficiência é ínfimo e não vale a pena fazer nada para reverter a situação. Segundo o recenseamento demográfico de 2010, “24% da população brasileira – cerca de 45,6 milhões de pessoas – têm algum tipo de deficiência, o que deveria mover-nos,

com certa urgência, para discussões mais profundas sobre o assunto, nas diversas camadas sociais” (Louro, 2012, p.28).

### **3.3. Educação musical como ferramenta de transformação**

Ota (2014) lembra que em cursos de formação de profissionais em Musicografia Braille, a inclusão social e temas correlacionados devem ser abordados, além da escrita para cegos. ”Considero os temas inclusão social e educação inclusiva a primeira pauta de um curso de formação” (Ota, 2014, p.60). Souza (2010) (*apud* Freire e Shor (2008)), lembra que o educador precisa atentar ao fato de que a mudança na educação musical não está centrada apenas em métodos, mas nas diferentes relações com o conhecimento; não é uma questão de exercer o ensino sobre os alunos, mas com os alunos.

Ainda hoje, a arte, e principalmente a música, é utilizada para promover e estimular “sentimentos de grupo e de pertença, afinidades, ideias, sincronização, mas também importante elemento de criação de identidade coletiva, incentivando uma coesão social” (Milhano, 2012, p.72). A participação em atividades como audição, interpretação e criação musical influencia a percepção dos mais velhos na qualidade das suas vidas e do bem-estar, como salienta Milhano (2012). Acreditamos na música como forte veículo de comunicação e que podemos levar essa mensagem forte ao público.

A força de comunicação atribuída à música está, na realidade, na interpretação do artista. Ele dirige a música como seu veículo, trafegando por um longo caminho até chegar ao seu destino. O destino, já sabemos, é o público, o caminho é a interpretação. (Aragão, 2011, p.15).

Estudos mostram, segundo Reily (2008), que a formação musical de pessoas cegas tem início mais tardio do que na população geral por vários motivos: conta-se com a “propensão inata” do cego para a música; condições socioeconômicas dos cegos inferiores às outras famílias; professores inabilitados, etc. Melo (2014) compreende que qualquer decisão tomada com o grupo que venha a ser uma transformação do ambiente requer total participação e consulta das pessoas que vivem esta realidade. A educação musical só serve como ferramenta de transformação se for cunhada pelo usuário.

Experiências realizadas em dinâmicas de grupo, por exemplo, de vender os olhos para que os participantes percebam o que é a ausência da visão podem servir 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. (Melo, 2014, p. 68).

Luz (2008) questiona o *porquê aprender música quando adulto* e se expandirmos a questão para a pessoa com deficiência visual, o questionamento fica mais forte. Por meio de atividades musicais diferenciadas e troca de experiências/depoimentos, pode-se ruir o estigma de que só podemos aprender música na infância. “Gradativamente, deve-se trabalhar no sentido da desconstrução desse mito e das resistências que o sustentam” (Luz, 2008, p.41). Outro aspecto a ser modificado é o comportamento de autocensura quando novas propostas são apresentadas. A crença na incapacidade afasta as novas possibilidades de aprendizagem e descobertas associadas ao “lúdico, ao imaginário, à criatividade, ao imaginário e aos múltiplos saberes” (Luz, 2008, p.42).

O Promuvi acredita que a postura pode ser reelaborada a partir de momentos de reflexão e que a educação musical é passível de mitos existentes na sociedade, na maturidade e principalmente com pessoas com deficiência. Para isso, faz-se necessário que o perfil do educador musical seja de estimulador de criatividade e deve se desenvolver e transformar constantemente em termos de autoestima, motivação e participação, como salienta Luz (2008). A movimentação do educador exige-nos abertura e possibilidade de novas investidas, não apenas preocupado em transferir informação, mas em construir possibilidades de mudanças. Segundo Freire (2014) “o educador precisa estar aberto a indagações, às curiosidades, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (Freire, 2014, p. 47). Tudissaki (2015) aconselha que todo o processo de ensino de musicalização para pessoas com deficiência visual seja desenvolvido de maneira eficaz.

Para que isso aconteça, precisam ser realizadas adaptações em termos de acessibilidade e de materiais pedagógicos. Mas estar aberto e se adaptar não significa experimentar de tudo ou permitir alterações de rota a qualquer instante. Swanwick (2014) aconselha que fazer as coisas por fazer pode ser infrutífero e perigoso para o processo de aprendizado e precisamos estar sempre baseados na teoria como base da prática. “Também é possível

existir trabalho prático tedioso, privado de qualquer sentido de perspectiva e sem nenhum senso de propósito, ao qual infelizmente falta contexto teórico” (Swanwick, 2014, p.21). O autor afirma ainda que “nenhuma teoria de educação musical que mereça algum crédito pode ser sustentada sem uma análise profunda da música como um elemento essencial na estrutura da experiência humana” e que “precisamos planejar um pouco mais para a consistência da efetividade” (Swanwick, 2014, p. 177).

No Brasil, exemplos de educação musical com deficiência visual se espalham com eficácia: Coral Cantarte no Pará, grupo de flautas Esperança Viva (relatado por Souza (2010) e que trabalhei em Natal-RN), Instituto Benjamin Constant-RJ (violões com método Suzuki) acompanhado por Rodrigues (2010), além dos trabalhos na Unicamp de Bonilha (2010) e Reily (2008) e de Tudissaki (2015) à frente do Conservatório de Tatuí (piano e canto) e da UFSCar (Bacharelado em Educação Musical). Em Portugal temos em Linda-a-Velha o Ensino de Música a Deficientes Visuais do projeto “Ver Pela Arte” da Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo, nos Estados Unidos os trabalhos na Universidade de Bridgeport-Connecticut ligada ao National Resource Center for Blind Musicians e os trabalhos de Mary Smaligo nas escolas da Pensilvânia (estimulada pela filha Beth com deficiência visual) e as pesquisas de Ockelford (2008) com crianças/jovens (incluindo pessoas com deficiência visual) no Reino Unido. As escolas de formação/educação musical possuem o ideal da formação de pessoas que se integrem às normas e valores das comunidades onde vivem e com isso possam ser inseridas socialmente. A ideia é aprender música para promover o desenvolvimento pessoal e contribuir para a formação humana integral, moral e intelectual.

Não existe um Manual de Procedimento do Promuvi e talvez a dissertação de mestrado não possa ser aplicada 100% com a mesma eficácia em outro local. “Música não são notas, mas sim relações” (Brito, 2015, p.50). Destaca ainda que no estudo de Hans-Joachim Koellreutter<sup>8</sup> do projeto pedagógico/artístico/existencial para o Brasil, o musicólogo orientou-se por três preceitos básicos: não existe erro absoluto nas artes, não acreditem em nada e questionem tudo o tempo todo. Com isso, o ambiente de

---

<sup>8</sup> Koellreutter, professor e musicólogo, membro honorário da Academia Brasileira de Música, acreditava em uma educação musical inovadora, a fim de contribuir para uma formação integral dos indivíduos, fossem eles músicos ou não. Fonte: <https://terradamúsica.com.br/koellreutter/>, acessado em 5 de abril de 2017.



ensino musical é propício para que o educador aprenda com o aluno e formate um “currículo” flexível e aberto. Considerando o “currículo” do projeto Música Transformando Vidas como o “caminho de vida” do projeto, o ambiente do Promuvi é variado em termos artístico e pedagógico, costurado conforme as aulas e os integrantes dialogam com a música. Para Koellreutter, a educação musical é território do exercício de valores essenciais à transformação do ser humano e das sociedades para a construção da nova imagem de um novo mundo. “O humano é o objetivo da educação musical” (Brito, 2015, p.104). Se a inclusão é assunto novo de prática vale a máxima de Koellreutter: “duvide de tudo e de todos, inclusive do seu professor”.

As diferenças fazem a somatória do Promuvi. Uma diferença: nunca temos o mesmo *número de alunos* nas aulas e concertos. Outra diferença: nem as *mesmas pessoas*. Basta-nos o desafio do compromisso. “O papel do educador é familiarizar os alunos com diferentes convenções estruturais por meio do compromisso ativo – explorando e observando como as ideias musicais podem se estabelecer e se transformar por meio de várias formas de repetição e contraste” (Swanwick, 2014, p.133). Alguns integrantes (poucos) reclamam das constantes novidades e pedem que sejamos mais metódicos. E o Promuvi está sempre em ebulição. “Verificamos então a grande responsabilidade do pedagogo: manter este grande prazer ao longo do trabalho, o que será possível se for realizado através de aulas vivas, ordenadas e criativas” (Rocha, 2013, p.7). Planejamento e criatividade. Teoria e Prática. Para manter acesa a chama dos integrantes do Promuvi, como bem diz Willems<sup>9</sup> (2009), o professor deve precaver-se quanto à qualidade das iniciativas e manter a disciplina nas lições musicais e encadeamento de exercícios sem hesitação.

Os integrantes do projeto não são tratados como “coitados” ou “pessoas deficientes”, mas como músicos capazes de desenvolver música dentro do seu próprio tempo e ritmo. Por isso, o cuidado pedagógico é constante para que o interesse pelas aulas seja mantido. Willems (2009) coloca que tal tarefa exige do professor um esforço duplo:

---

<sup>9</sup> Edgar Willems, pedagogo musical belga, desenvolveu seu trabalho pedagógico através de pesquisas descobrindo a interligação existente entre a música e o ser humano, relacionando o triplo aspecto do homem (fisiológico, afetivo e mental) com os elementos característicos da música (o ritmo, a melodia e a harmonia). Fontes: <http://simeiasouza.blogspot.com.br/2011/02/educacao-musical-atraves-do-metodo.html> e <http://amúsicaesuasm Metodologias.blogspot.com.br/2012/06/edgar-willems.html>, acessados em 5 de abril de 2017.

De adotar ideias novas e o de realizar princípios de vida que exigem uma atividade humana nos três planos – físico, afetivo e mental – em atitude sempre viva. Pode-se, porém assegurar a quantos se proponham seguir este ideal de educação musical, satisfações frequentemente ignoradas e a possibilidade de uma evolução musical-humana permanente. O professor, como os alunos, se beneficiará desta dupla atividade pedagógico-artística. (Willems, 2009, p.8)

Segundo Rocha (2013), a música na educação dos Princípios Willems está embasada em propiciar ao educando um ambiente favorável para o desabrochar das suas potencialidades e deve ser um “transbordamento do que se é verdade” (mais vale ao educador o que ele é e não o que ele faz). É a sua atitude que faz despertar no aluno a empatia necessária ao processo educativo. A ideia do Promuvi é centralizar no ser humano os objetivos educacionais e que a música possa oferecer o impulso de vida interior a cada um (autoestima) e ao grupo (cidadania).

### **3.4. Literacia musical e musicalização de adultos**

Quando falamos em *Literacia Musical*, referimo-nos ao aprendizado básico da música como processo comparado ao da leitura e da escrita, tal qual a alfabetização inicial de infância. Segundo Leonido (2007), qualquer indivíduo deve desenvolver suas capacidades para ter autonomia de criação e própria sensação do ambiente sonoro.

Leonido (2007) discorre sobre nove linhas de ação específicas no desenvolvimento efetivo da literacia musical: 1) desenvolvimento do pensamento e imaginação musical; 2) domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas; 3) composição, orquestração e improvisação; 4) compreensão e apropriação de códigos que constituem especificidades dos diferentes universos musicais; 5) apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e gêneros; 6) compreensão e criação de diferentes tipos de espetáculos musicais em interação com outras formas artísticas; 7) conhecimento e valorização do patrimônio artístico – musical nacional e internacional; 8) valorização de diferentes tipos de ideias de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais; 9) reconhecimento do papel dos artistas como criadores da compreensão de diferentes épocas e culturas musicais do passado social e cultural.

A literacia musical, segundo Leonido (2007), pode ser desenvolvida por toda a vida, ou seja, em uma aprendizagem infinita e seguindo Suzuki (2012), baseado na

aprendizagem da língua materna (aprendendo a ler e escrever) em processo de descoberta/redescoberta de si mesmo, caminho para a plenitude artística e satisfação pessoal. Admitindo a música, e principalmente a educação musical, como ferramenta de transformação do ser humano, ainda é preciso se descobrir o real papel da música até que cada indivíduo e a sociedade como um todo “se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldade para ocupar o lugar proeminente no sistema educacional” (Fonterrada, 2008, p.12). O filósofo e pensador Jean-Jacques Rousseau<sup>10</sup> é um precursor dos métodos ativos em educação musical.

Rousseau é o grande inspirador da psicologia moderna, porque seu naturalismo o leva a enfatizar as diferenças individuais, a psicologia do crescimento e a adequação dos processos educacionais aos interesses espontâneos da criança. Elabora os currículos escolares a partir de uma suposta organização do desenvolvimento psicológico e abre espaço para o aprendizado e a prática da estética, o ensino profissional, a educação moral e a educação política, filiados aos princípios de *Liberté, Egalité e Fraternité*. (Fonterrada, 2008, p.60)

Enfatizando as “diferenças individuais”, a “psicologia do crescimento” e a “adequação dos processos educacionais” (adaptações) aos interesses do educando, estamos falando de acessibilidade da educação musical e cidadania em pleno século XVIII. Fonterrada (2008) destaca ainda a ideia de Rousseau sobre a sociedade associacionista, pois ela é constituída por indivíduos que a formam e não por indivíduos que devam se adaptar à sociedade. Realça que Rousseau foi o primeiro pensador a elaborar um esquema pedagógico para a educação musical focada para crianças (“literacia musical”):

De acordo com Jean-Jacques Rousseau, as canções devem ser simples e não dramáticas, e o seu objetivo é assegurar flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes. As ações propostas por ele não incluem a leitura musical, que só deveria ocorrer anos mais tarde. (Fonterrada, 2008, p. 60).

Com ações acrescidas da difusão das culturas musicais regionais, a educação musical permite “a emoção/fruição diante da obra artística por parte dos alunos ou do público, e pode contribuir para o aumento da qualidade de vida” (Fonterrada, 2008, p.14). Souza (2010) exemplifica a contribuição com exemplos de aulas para crianças com

---

<sup>10</sup> Rosseau foi compositor autodidata e desenvolveu inovações e teorias no campo da música e artes. Fonte: [https://www.ebiografia.com/jean\\_jacques\\_rousseau/](https://www.ebiografia.com/jean_jacques_rousseau/), acessado em 30 de março de 2017.

propriedades do som, ritmo para assimilação de conteúdo, com movimentos corporais, reconhecimento de sons de objetos e instrumentos (Souza, 2010, p.121 e 122).

Nesse sentido, literacia musical e musicalização para adultos com deficiência visual trilham o mesmo caminho, com técnicas e experimentações para criar e refletir os efeitos de acordo com o desenvolvimento e aproveitamento do grupo. Segundo Rocha (2013), a grande responsabilidade do educador nos dois rumos é manter o prazer entre o elo dos educandos e a música, por meio de aulas vivas, ordenadas e criativas.

Vivas para manter o interesse e o dinamismo que a música requer; ordenadas para que cada passo seja devidamente observado, num processo metodológico e criativas bastante para que sejam não apenas aproveitadas as sugestões dos alunos mas sejam realizadas as modificações, adaptações e sugestões de nova propostas, de acordo com as circunstâncias do momento. (Rocha, 2013, p.7).

Fonterrada (2008) apresenta o método Suzuki como proposta de educação justificando sua identidade com o aprendizado informal da língua materna: repetição constante, contato positivo com aceitação de esforços e possíveis falhas, oferecimento de oportunidade de tocar em público, formação de repertório, estímulo à habilidade de memória e estímulo à execução “de ouvido”. (Fonterrada, 2008, p. 169, 170 e 171). A simplicidade da literacia musical traduz-se no desenvolvimento do pensamento e obtenção do domínio da prática de instrumento e compreensão de novos códigos para elaborar, em conjunto com os integrantes do Promuvi, um novo caminho em termos de vida e de música. Luz (2008) destaca a preocupação como educadores na formação pedagógica, pois muitas vezes “os perigos da educação musical estão centrados na falta de conhecimento da educação como ciência” (Luz, 2008, p. 46).

É preciso entender que um regente que realiza atividades musicais com grupos na maturidade, na verdade não está sendo apenas um maestro, mas está envolvido em uma ação educacional. O regente, mesmo que inconscientemente, se encontra inserido em um “espaço pedagógico” (Luz, 2008, p.46)

Para Freire (2014), ensinar não é apenas transferir conhecimento e sim criar possibilidades para produzir, construir e estar atentos à simplicidade, admitindo nossas limitações. Luz (2008) destaca que com isso, o educador conceberá ampla estratégia de trabalho. Ensinar e educar exige flexibilidade, conhecimento e comprometimento, mas principalmente, a necessidade de se expor para ser apreciado e colocado à prova.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. (Freire, 2014, p. 94)

Nessa exposição, o educador corre o risco de ser mal avaliado e precisa estar muito seguro de si e em termos de propósitos para refazer as tarefas. Swanwick (2014) possui uma lista de máximas para a educação musical: na educação, fracassos são mais importantes que sucessos; ensinar no limite do risco; não há professores, apenas comunidade de aprendizes; uma aula deve ser momento de descobertas; ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza (citando Schafer, 1991); ensine o fácil antes do difícil; (Swanwick, 2014, p.170 e 171). Parecem dicas óbvias, mas se forem seguidas, resultam em consequências significativas para o grupo.

Rodrigues (2010) observa que o deficiente visual usa a audição como fonte de identificação e o ouvido é a alternativa encontrada para registrar informações que seriam registradas pela visão. O professor precisa estar atento em termos de acessibilidade didática pedagógica na aula e fazer com que o aluno aprenda as músicas sem a necessidade especial da notação da musicografia braile. “Esta escuta corporal auxiliará o aluno a “sentir” o conteúdo musical (técnica, postura, peças musicais)” (Rodrigues, 2010, p. 307). Quando ensinamos uma música nova no Promuvi, selecionamos um compasso da partitura e exercitamos as notas musicais como digitação de escala. Primeiro o fácil, depois o difícil. Depois partimos para outro pequeno trecho. Exercícios de memorização e solfejo. Juntamos as partes musicais como um quebra-cabeça e a melodia está pronta. A descoberta do processo ocorreu com tentativas e fracassos, ensinando nos limites, como aprendizes e nos descobrindo diariamente. Ockelford (2008) promove atividades relevantes para a maioria das jovens com necessidades especiais com os instrumentos musicais.

Fazer música requer um conjunto de habilidades que incluem um nível de desenvolvimento auditivo satisfatório para escutar uma tonalidade, ritmos e outras qualidades (propriedades) do som; uma gama de habilidades motoras, coordenadas com aquilo que é possível ser ouvido; concentração, memória, imaginação e motivação; e, em muitos casos, uma consciência da presença e necessidade dos outros. (Ockelford, 2008, p. 213).

As qualidades destacadas por Ockelford (2008) nos jovens pesquisados são presenças marcantes no Promuvi. O autor salienta a dificuldade de aprendizagem proporcional à concentração, memória e motivação. Quanto mais complexa a música, mais difícil o aprendizado e mais distante fica o aluno do grupo e de si mesmo (conforme Quadro 3).

**Table 10.4** Songs requiring an increasing range of pitches (from dominant to dominant)

Songs	Required pitches
<i>It's me, O Lord</i> (chorus)	G A B
<i>Au clair de la lune</i> (opening)	G A B
<i>Karma Chameleon</i> (chorus)	F# G A B
<i>Nkosi, Sikekel' i Afrika</i> (chorus)	F# G A B C
<i>Mull of Kintyre</i> (chorus)	D E G A B
<i>Old MacDonald Had a Farm</i>	D E G A B
<i>This Little Light of Mine</i>	D E F# G A B C
<i>The Sloop John B</i>	D E F# G A B C D'

Quadro 3 - Melodia e Pitches para Violinos, Ockelford (2008), p. 251.

A tabela 10.4 de Ockelford (2008) de músicas por tonalidades empregadas com alunos em teclados e violinos mostra o grau de dificuldade conforme o crescente ensino entre os jovens. Quanto mais simples a melodia, menor o número de tonalidades (*pitch*) utilizadas (ou percebidas) em termos de harmonia. O autor observa que o número de tonalidades que constitui uma melodia é um aspecto relacionado com o desafio aos intérpretes que aprendem música “por ouvido” (Ockelford, 2008, p. 251), ou seja, sem a necessidade de ler a partitura, característica dos alunos do Promuvi.

De modo análogo, elaboramos tabelas com análise em grupos de músicas em relação à dificuldade dos alunos do projeto em termos de memorização (Capítulo 5 e Anexo VI).

Segundo Milhano (2012), alguns investigadores demonstraram que a atividade de tocar e cantar entre os adultos está ligada ao desenvolvimento de processos de estímulo aos sentidos da atenção e das capacidades cognitivas, o que diretamente vem a influenciar o a memorização pelos músicos do Promuvi. Nós queríamos a certeza do estímulo e não o inverso entre os participantes do projeto.

Além disso, essas práticas contribuem para a “reabilitação de aspectos da coordenação motora e neurossensorial bem como para o aumento da sensação de relaxamento e de bem-estar emocional, aliado à diminuição da ansiedade, da depressão e da percepção da solidão” (Milhano, 2012, p.74). Com isso, podemos notar dentro do projeto, que o cérebro “desempenha relações espaciais entre a representação visual e linear e as alturas de som (frequências) presentes quando se interpreta música” (Milhano, 2012, p.74). A preocupação era entender os vínculos de estímulo e diminuir a ansiedade criando bem-estar na partilha do aluno do Promuvi ao deparar com aprendizado musical na fase adulta, principalmente para um deficiente visual. Souza (2010) cita Vygotsky<sup>11</sup>: “quando se leciona a um cego a tarefa consiste em substituir os vínculos por outro, mas neste caso continuam em vigor todas as leis psicológicas e pedagógicas em que se baseia a educação” (Souza, 2010, p.114). A preocupação não estava relacionada apenas ao lecionar, mas como lidar com certos paradigmas com pessoas com idade acima de cinquenta anos além de possuírem necessidades especiais específicas.

O enfrentamento dos mitos, sobre o processo de envelhecimento, rebate a ideia de que, com a velhice, o momento da incapacidade chegou. Sabe-se que ocorrem inúmeras alterações no aspecto físico, social, econômico, familiar, além de mudanças de atitudes e outras relacionadas à autonomia de ser e de viver (Luz, 2008, p. 37).

Luz (2008) especifica que no desenvolvimento de experiências transformadoras dentro da educação e linguagem musical com idosos, o “mito da impossibilidade perde força e cede espaço a uma nova percepção – a possibilidade, concreta, do idoso aprender e fazer música” (Luz, 2008, p.41). “O mito negativo de que aprender música é possível apenas

---

<sup>11</sup> A obra do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) ainda está em pleno processo de descoberta. A parte mais conhecida de Vygotsky converge para o tema da criação da cultura. A corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo. Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>, acessado em 10 de abril de 2017.

para pessoas com algum dote específico e especial, faz com que se atribua a quem tem certo conhecimento musical, uma capacidade superior às demais” (Luz, 2008, p. 43). Souza (2010) coloca que precisamos estar prontos para a “aceitação da experiência como desafio, como oportunidade de crescimento e de ampliar horizontes” (Souza, 2010, p. 20). Como fizeram *Rousseau, Koellreutter, Willems, Suzuki, Ockelford* e tantos outros.

### 3.5. Musicografia braile: autonomia e limitação

Música é arte e também linguagem universal. “É lógico a aspiração de dispor de um sistema de escrita também universal, que permita o intercâmbio de partitura entre todos os países, êxito alcançado desde muitos séculos pela escrita visual” (Tomé, 2003, p. 31).

Na musicalização para pessoas com deficiência visual, uma ferramenta de grande utilização é a Musicografia Braile, notação musical com base no sistema criado pelo francês Louis Braille<sup>12</sup> no século XIX, que inicia em 1817 os estudos no *Institut Royal des Jeunes Aveugles* de Paris, onde se dedica ao aprendizado musical. A partir do código desenvolvido por Barbier<sup>13</sup> durante a primeira guerra mundial, Braille aprende a escrever música com algumas adaptações.

“Esse código era constituído de 36 sinais em alto relevo (traços e pontos), correspondentes aos fonemas da língua francesa” (Louro, 2012, p.265). Barbier desaprova as modificações de Braille que então estabelece um sistema próprio de leitura e escrita. Torna-se professor do instituto e passa a lecionar várias disciplinas, entre elas, a música. O Brasil foi o primeiro país de língua não francesa a adotar o sistema da Musicografia Braile, segundo Louro (2012), mas isso só ocorreu em meados do século XIX. “O código braile é composto por seis pontos, simetricamente distribuídos em duas colunas. Os seis pontos permitem 63 (sessenta e três) combinações. Se considerarmos o

---

<sup>12</sup> Louis Braille, cego desde a infância de forma accidental. Fonte: [https://www.nossosaopaulo.com.br/Reg\\_SP/Educacao/Louis%20Braille.htm](https://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Educacao/Louis%20Braille.htm), acessado em 31 de março de 2017.

<sup>13</sup> Charles Barbier, capitão francês, contemporâneo de Louis Braille, desenvolvera um código para comunicação noturna entre soldados. Fonte: <http://www.diversidadeemcena.net/braile01.htm>, acessado em 31 de março de 2017.



espaço vazio, independentemente, poderíamos, então, contar 64 combinações, como defendem alguns estudiosos” (Louro, 2012, p. 267).

O código braile (conforme Figura 4) deve ser lido da esquerda para a direita de modo semelhante à leitura ocidental convencional.

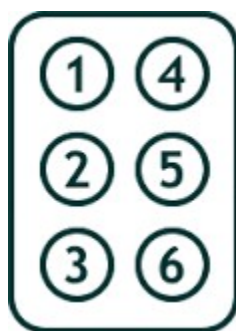


Figura 4 – Cella braile com 6 pontos

Cada conjunto de seis pontos é chamado de cela e possui uma dimensão padrão mundial de 3mm x 5mm. As combinações representam letras, símbolos matemáticos, equações, bem como “fonemas, pontuação gráfica, sinais ou símbolos.” (Louro, 2012, p. 267). Na musicografia braile não tem como utilizar claves para indicar as notas e suas respectivas alturas (uma das propriedades do som).

Muitas vezes, porém, é colocado o sinal de clave para informar ao aluno com deficiência que esse é um procedimento comum na escrita convencional. Em braile, a referencia de altura se baseia no teclado do piano, assim, quando se pretende escrever o dó 3 (nota dó da quarta oitava) – havendo ou não uma clave de referência -, o sinal dessa nota deverá ser precedido por outro sinal que indique em qual das oitavas do piano ela está localizada (Louro, 2012, p. 268).

Coloca-se o sinal simbólico da clave ao se iniciar a grafia de um trecho musical, depois a fórmula de compasso e, a seguir, a primeira nota da melodia (conforme Figura 5).

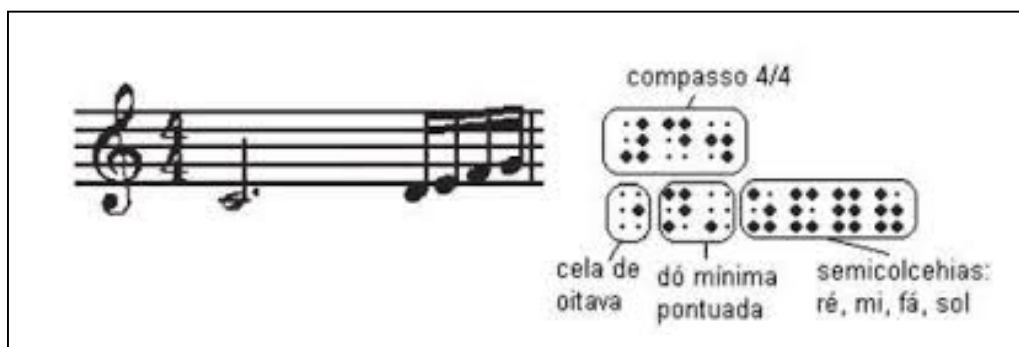


Figura 5 – Partitura em Notação Musical e correspondente em musicografia braile

Vale destacar os méritos da musicografia braile, mas é preciso considerar que a ferramenta “não proporciona leitura à primeira vista com a mesma eficiência proporcionada pela leitura convencional, praticada pelos *normovisuais*”<sup>14</sup> (Louro, 2012, p.269) e que vários programas e *softwares* foram criados para escrever música e “que conseguem maior qualidade de visualização na tela dos sinais braile, mas o procedimento de transcrição é o mesmo, pois o avanço conseguido é escasso” (Tomé, 2003, p. 31).

No Promuvi, a flauta é o instrumento melódico musical predominante e com isso a musicografia braile poderia ser utilizada em termos de leitura horizontal (leitura de uma nota de cada vez).

Silvio e eu realizamos o curso de Musicografia Braile com Dolores Tomé, em 2012 e 2013, respectivamente, para implantarmos o *software* Musibraille no projeto, primeiro Silvio para analisar, como pessoa com deficiência visual, as reais possibilidades do aproveitamento da tecnologia.

Algumas ferramentas de tecnologias, como os programas *Braile Fácil* e *Musibraille*, permitem digitação e importação de arquivos de textos e podem ser visualizados em braile com impressão em braile e tinta. Souza (2010) observa as atuais e principais

<sup>14</sup> Normovisual: a autora utilizar o termo “vidente” no texto, mas resolvemos utilizar “normovisual” como padrão para a investigação.

dificuldades nos sistemas da musicografia braile: escassez de profissionais para ensinar, a leitura da notação musical é mais lenta que a partitura convencional, requer utilização constante do recurso de memorização e alto custo dos equipamentos de tecnologia. (Souza, 2010, p.130). Convém lembrar a falta de profissional especialista na manutenção da impressora na região do Promuvi, assim como o alto custo de impressão, difícil acesso a fornecedores e diminuto acervo de arquivos com partituras disponíveis em braile na internet.

Bonilha (2010) destaca que as pessoas com deficiência visual adquirida realizam esforços no redirecionamento da atenção e transformação de acoplamentos visuo-motores em tátil-motores. Eis a realidade do Promuvi. Apesar da doação do computador e impressora, da aquisição de conhecimento em musicografia, precisaríamos de tempo para ministrar os cursos em paralelo aos de música e a disposição dos integrantes em aprender uma nova ferramenta.

O sistema Braille constitui o meio natural de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, e tem um papel insubstituível e decisivo no acesso à informação, à cultura, à integração profissional e no exercício pleno do direito de cidadania (Tomé, 2003, p.21).

De acordo com Tomé (2003), mas não totalmente. O entrave maior no Promuvi acabou sendo o desconhecimento do braile e o “não querer” aprender braile pelos integrantes. Bonilha (2010) lembra que o aluno precisa ter consciência de que o domínio da musicografia braile lhe proporcionará uma autonomia para se apropriar de uma peça.

Deve considerar que o aprendizado da musicografia braile, por parte de um músico cego, consiste em um longo processo, durante o qual o estudante necessita enfrentar inúmeros desafios. Trata-se, sem dúvida, de uma trajetória que requer disciplina e persistência. Nesse caminho, faz-se necessário que o aluno trabalhe mediante o cumprimento de um propósito estabelecido, segundo o qual ele se dispõe a aprender a assimilar músicas através de um código escrito. (Bonilha, 2010, p.9).

Era necessário apoiar e implantar a Musicografia Braile, mas preferimos promover e respeitar o aprendizado sem olhar os alunos com o estereótipo social de “cego-coitado”. Mesmo frustrados em não levar o projeto da musicografia adiante, divulgamos sempre a possibilidade do uso da ferramenta e a existência do “Manual Internacional de

Musicografia Braille”<sup>15</sup>, disponível em língua portuguesa gratuitamente na internet, aos alunos interessados.

A realidade do Promuvi é acolher pessoas que se sintam confortáveis com algo precioso, como o próprio Aragão (2011) define no seu livro, muito além do significado da *musiké téchne*<sup>16</sup>: na conotação do prazer em estar com a música.

---

<sup>15</sup> Manual Internacional de Musicografia Braille disponível em vários sites de internet. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/musicabraile.pdf>, acessado em 3 de abril de 2017.

<sup>16</sup> Musiké Téchné: a arte das musas (entidades mitológicas na Grécia Antiga) e uma das definições de música. Fonte: <https://musicaeadoracao.com.br/21754/musike-techne/>, acessado em 3 de abril de 2017.

## Capítulo 3 – Trajetória do Promuvi

*“A música pode ajudar a manter um equilíbrio  
entre a matéria e o espírito,  
todos dois indispensáveis à vida  
e ainda ajudar o  
despertar de uma nova consciência”.*  
*Edgar Willems (Rocha, 2013, p.63).*

### 4.1. Introdução

O capítulo enfatiza o público alvo de adultos com deficiência visual adquirida, total ou parcial, a necessidade de se conhecer mais ao fundo o aluno em suas vidas particulares, de onde vêm, aonde querem chegar e como devemos desenvolver as aulas em parceria. São apresentados também os métodos empregados no Promuvi de solfejo, repetição e ênfase no ser humano, espelhos das ideias de Suzuki, Willems e Koellreutter. Finaliza com a importância dos concertos como exercício de superação, de autoestima e conquista da cidadania.

### 4.2. Adultos com deficiência visual: o público alvo

O público alvo inicial do Promuvi foi modificado ao deparar com o Silvio Gonzaga com mudanças de trajetória, metas e estratégias. Muito se faz por crianças e jovens em termos de musicalização e o foco na educação musical em *adultos com deficiência visual total ou parcial adquirida* obrigou-me ao reestudo do comportamento em sala de aula. Souza (2010) afirma que “crianças gostam de conviver, ensinar, aprender e brincar”. Mas os adultos também?

Como saber se um adulto está disposto a aprender um instrumento musical com a cegueira adquirida, pois todos (com exceção do Silvio) eram leigos em música?

### 4.3. Projeto música transformando vidas: basta amar

Alves (1995)<sup>17</sup>, em um encontro internacional sobre educação, afirmou que para educar, bastava amar. Estava presente ao evento e virei fã do palestrante. Com isso, fui adequando-me, adquirindo conhecimento e descobrindo os caminhos do Promuvi.

Cabe à sociedade adequar-se às necessidades de todas as pessoas; cabe à escola promover adaptações, sejam elas quais forem, para incluir um aluno com deficiência; cabe ao professor ter conhecimento sobre as questões pedagógicas e estruturais que envolvam atividades relacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. (Louro, 2012, p. 28).

Os conteúdos explorados na alfabetização musical dos adultos a cada aula são baseados nas propriedades do som, notas musicais, figuras musicais, identificação de pulso/ritmo, fórmula de compasso, domínio de melodia, harmonia e contraponto, escalas, digitação das notas musicais, improvisação e solfejo.

Não interessa quantas vezes você repita o processo. Você não pode escapar da dificuldade que precisa ser ultrapassada. Ao final você compreenderá todo o processo vencido, quais foram as etapas mais difíceis, as estratégias adotadas e seguidas com êxito para obtenção do caso de sucesso. (Suzuki, 2012, p.57).

Repetir, repetir e repetir. A perseverança em não desistir, aplicada aos métodos Suzuki e Willems, renova-se e persiste no amor a cada aula, ensaio, concerto e desafio.

### 4.4. Anamnese: conhecendo o aluno

“O cego não é dotado de capacidades invulgares, nem mesmo possui memória extraordinária. O que é simples condicionamento para as pessoas não cegas, significa uma árdua conquista para o cego” (Tomé, 2003, p.21). Premissa para conhecer o aluno do Promuvi e qualquer pessoa indicada para nossas aulas.

Os dados do novo integrante são coletados (Anexo I). Após o acolhimento à sala de aula, o recém-chegado recebe uma flauta e executa, juntamente com o grupo, exercícios

---

<sup>17</sup> Rubem Alves, educador, teólogo, filósofo, psicanalista e escritor com mais de 140 obras para crianças e adultos. Rompeu em todos os aspectos com as regras acadêmicas de escrita e dirigiu-se àquilo que lhe dizia o coração. Prova disso é que suas obras tocam a alma de seus leitores e muitas vezes transforma-os gerando mais sensibilidade e humanismo. Fonte: <http://www.institutorubemalves.org.br/>, acessado em 5 de abril de 2017.

de postura, respiração, ataque de sopro, solfejo e digitação. Informamos ao aluno que a flauta pertence a ele enquanto permanecer no projeto *(na verdade, nunca recolhemos a flauta do aluno, se ele sair. Temos a esperança de que um dia ele retorne ao se deparar com a flauta e sentir saudade do Promuvi)*.

A vida de cada integrante é carregada de frustrações e perdas irreparáveis. Precisamos conhecer as dificuldades sociais, profissionais e familiares. “Não é a deficiência que impede que o indivíduo se desenvolva, mas, sim o preconceito, o estereótipo e o estigma” (Souza, 2010, p.100).

A função do educador, em termos de entrega e partilha, é fundamental no desenvolvimento do grupo. “O professor tem um importante papel de ajudar os alunos, principalmente os alunos com alguma deficiência, a se autoconhecerem e elevarem sua autoestima a fim de aceitarem suas limitações e, ao mesmo tempo, realizar esforços a fim de compensá-las” (Souza, 2010, p. 100). Aprendemos juntos e a diversidade mostra-se rica em aproveitamento mútuo. “A distância entre a musicalidade inata de todos (palavras de Suzuki (2012)) e a genialidade de alguns pode estar na qualidade e na intensidade do relacionamento que o indivíduo desenvolve com a música ao longo de toda a sua vida” (Aragão, 2011, p. 38). O projeto ensina o respeito à autonomia do educando.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência. (Freire, 2014, p.59).

No início, o Promuvi preocupava-se apenas com integração e geração de agentes multiplicadores, mas o caminhar ensinou-nos a escutar com paciência. Quem aprende com as diferenças, constrói pontes.

Ensinar exige saber escutar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala

com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Freire, 2014, p. 111).

Continuamos desvendando o aluno sistematicamente para conhecer o tempo de aprendizagem de cada um e concluímos que a *aprendizagem* e *avaliação* padronizadas são sinônimos de exclusão.

#### 4.5. Aulas: teoria, audição, memorização e solfejo

Swanwick (2014) teoriza o desenvolvimento das aulas em transações musicais com três níveis: *amplo planejamento curricular*, *desenvolvimento individual do aluno* e *papel criativo do professor*. (Swanwick, 2014, p. 113 e 115). Devido ao pequeno número de alunos, as aulas iniciais eram coletivas. Com o aumento de alunos, criamos grupos distintos: *iniciantes* (leigos recém-chegados), *intermediários* (um ano de projeto e digitação de uma flauta com repertório de pelo menos cinco músicas) e *avançados* (alunos com mais de três anos de projeto, domínio de pelo menos duas flautas e repertório completo).

Willems (2009) defende o trabalho com grupos pequenos para maior atenção ao aluno, segundo Rocha (2013). Mas não foi bem o que ocorreu no projeto. O rendimento do grupo baixou consideravelmente. A experiência durou menos de um ano. Optamos em voltar atrás. Os *iniciantes* se sentiam estimulados com os *avançados*. Queriam mais que aprender: desejavam **partilhar**. Percebemos o significado de **agregar**. Como questiona Sá (2012), como saber o valor do som em cada mundo próprio?

Posso lhe garantir, embora saiba que você encontra na música um refúgio, fonte de emoções e recordações, lazer e estimulação para a vida, que ouvir atentamente o que lhe rodeia ampliará consideravelmente sua capacidade de interagir com o mundo. Palavra de honra de quem jamais viu. (Sá, 2012, p. 51).

“Educação é certamente mais que ter “experiências”, ou adquirir um repertório de habilidades e fatos. Tem a ver com o desenvolvimento do entendimento, perspicácia: qualidades da mente” (Swanwick, 2014, p. 58). As aulas focam o desenvolvimento auditivo com o objetivo de educar o ouvido musical nos aspectos sensorial, afetivo e mental baseado nos princípios de Willems (2009).



A melhoria da técnica de digitação da flauta fica como corresponsabilidade do aluno no estudo complementar em casa. Solfejar sempre antes de digitar a música na flauta. O *solfejo melódico* deve ser pedagogicamente trabalhado com atenção à **altura** do som, como propõe Luz (2008). “Para Rocha, o ditado deverá se basear na memória musical, na audição interior, no automatismo do nome das notas e no conhecimento dos valores métricos” (Luz, 2008, p.29). “Rocha argumenta, ainda, como requisitos para aplicação do método que a marcação dos compassos deva ser praticada de maneira instintiva, mas metódica” (Luz, 2008, p.30).

O sentido de subida e descida dos sons e a diferenciação de altura do som (grave e agudo) são bastante exercitados facilitando posteriormente o entendimento musical quando da execução da música e não da leitura ou grafia musical, como proposto por Willems (Rocha, 2013, p.24).

“Música antes do instrumento; vida antes da perfeição”, como Luz (2008), cita Willems. Mínimo de teoria e máximo de prática; primeiro viver os fenômenos musicais, depois senti-los. Os métodos de Koellreutter e Suzuki alinham-se em termos de princípios de liberdade, experimentação, expressão e valorização do indivíduo. Brito (2015) lembra que Koellreutter propõe que os processos de aquisição de competências musicais sejam considerados como de conscientização e não mera aprendizagem.

Para isso, é preciso que ocorra uma efetiva interação com o fazer musical, pela integração de corpo e mente, prática e teoria, intuição e razão; enfatizando a pesquisa, a exploração de possibilidades e a criação, que, dentre outros, são aspectos considerados essenciais ao processo de educação (Brito, 2015, p. 96).

Willems (2009) lembra ainda que “o professor deve constantemente avaliar os exercícios segundo a idade e a natureza dos alunos, uma vez compreendidos os princípios psicológicos que respeitavam o desenvolvimento da consciência musical” (Willems, 2009, p. 13). Eis a linha a ser seguida dentro do Promuvi.

#### **4.6. Ensaios e concertos: autoestima e cidadania**

- “*Nossa, conseguem tocar, mesmo sendo ceguinhos?*” ou “*Nunca pensei que cegos fizessem coreografia durante a música!*” Expressões como essas são normais aos finais dos concertos e considero-as elogiosas, pois um dos focos das apresentações é mostrar que pessoas com deficiência podem realizar atividades como outra qualquer. As outras

finalidades explícitas dos concertos do Promuvi, além de nos divertir, são trabalhar a *autoestima* de cada integrante e demonstrar a conquista da *cidadania* do grupo.

A *autoestima* está na vontade individual de se apresentar e estimular a plateia, muitas vezes formada por idosos ou jovens carentes.

O termômetro do êxito do concerto é medido na mesa redonda da aula seguinte quando expomos como fomos e o que podemos melhorar. No início, os integrantes do Promuvi relutavam em participar dos concertos. Hoje, não veem a hora de subirem ao palco. E é salutar musicalmente colocar pessoas de “níveis diferentes” no mesmo palco? Como reporta Luz (2008), um agrupamento de pessoas promove uma considerável “massa sonora”:

Qualquer exercício com som produzido por um grupo desse tamanho dará um forte resultado sonoro e conseqüentemente, a escuta desse resultado estimulará novas aprendizagens, visto que tal efeito envolverá e seduzirá emocionalmente os participantes, confirmando-lhes a verdadeira realidade de estarem fazendo música (Luz, 2008, p. 77).

A musicalidade do Promuvi não deve ser medida. Aragão (2011) descreve que o mundo costuma julgar a habilidade com que expressamos nossa musicalidade a partir de resultados. Todavia, “esses resultados muitas vezes só se mostram parcialmente ou demoram algum tempo para se expressar como uma forma especial de talento” (Aragão, 2011, p.30).

A conquista da *cidadania* está na forma de **inclusão musical**. Outro cuidado a ser tomado é que estamos lidando com *pessoas com deficiência visual* e com *adultos*. Luz (2008) lembra que na produção musical na maturidade, temos que tomar cuidado na exigência do grupo em termos de *performance*. “Músicos profissionais são verdadeiros atletas e artistas em seus instrumentos; geralmente estudam desde a infância com muita disciplina, por várias horas e determinados a se profissionalizar na área” (Luz, 2008, p. 73).

Entende-se que ao educador cabe rever seus paradigmas e seus critérios de avaliação no decorrer do processo de aprendizagem, considerando sempre, as conquistas parcialmente obtidas no surgimento do novo e da “unidade musical”, ou seja, sem “departamentalizar” os elementos que constituem a música, a fim de

perseguir o apontamento de resultados que funcionem como construtores da capacidade musical na maturidade (Luz, 2008, p. 76).

Temos a consciência de não exigir elaborações musicais de alto nível sempre e cada conquista é comemorada. Segundo Copland (2013), ouvimos música em três planos: *sensível* (a que ouvimos no carro), *expressivo* (a que mexe com o sentimento humano) e *musical* (ligado às propriedades das notas e como são executadas). No Promuvi preocupamo-nos com a música nos três planos: escutar por escutar (*plano sensível*), saber onde a música toca o sentimento (*plano expressivo*) e estudar a música nota por nota e executá-la com precisão (*plano musical*). Com a *nossa* precisão musical.

Como uma das estratégias de minimizar o impacto da deficiência visual no processo da utilização do som como ferramenta de socialização, Miller & Ockelford (2005) sugerem o maior número de exposição de experiências auditivas com as pessoas com deficiência visual. Um exemplo: o nosso repertório. Beethoven, Mozart, Queen, Pink Floyd, Roberto Carlos, Gilberto Gil, canções populares e trilhas de cinema, sem nos preocupar com “o que a música quer dizer”. Alves (1995) traz um exemplo quando narra o que uma senhora pergunta à Beethoven, depois da execução ao piano: “*Que queria o senhor dizer com esta peça*”? “*O que queria eu dizer? É muito simples*”. Beethoven assenta-se ao piano e executa-a novamente. A peça não significa nada. Ela não se encontra no lugar do apenas símbolo. Ela é a coisa. (Alves, 1995, p. 72 e 73).

Para Swanwick (2014), música é arte social. Tocar com e para outras pessoas, é pura motivação e processo de aprendizado. Nossos encontros musicais são ricas experiências e as aulas, ensaios pulsantes do repertório. Com isso, estamos sempre prontos para nos apresentar, pois realizamos mais de 30 concertos ao ano.

No prefácio do livro de solfejo de Willems (2009), destaca-se que na primeira metade do século XX surge o movimento em favor da educação musical em dois formatos: *educação passiva* (concertos, rádios, televisões) e *educação ativa* (ensino da música). Na *educação ativa*, surge o canto e o *solfejo*, como memorização de melodias. “O domínio do solfejo compreende a capacidade de escrever qualquer música que se escreve, seja uma ou mais partes, em sua verdadeira tonalidade” (Serralach, 1957, p.209).

Segundo Willems (2009), o *solfejo* pode ser escolhido como fim pedagógico para aplicações e explorações de ritmo, audição, escalas, intervalos musicais e sequência das notas de determinados trechos melódicos. No Promuvi, o *solfejo* foi a maneira encontrada para que os alunos registrassem “mentalmente” as frases melódicas memorizando-as e por consequência possibilitassem a digitação da sequência das notas na flauta. Ainda seguindo a linha de Willems (2009), os trechos trabalhados não precisam ser metricamente cronometrados ou semelhantes, mas que proporcionem exercícios de diferentes memórias com interferências entre si. Com isso, é costume nas aulas, o *solfejo* isolado dos naipes de flauta antes da execução da música. Dentro do formato de *educação passiva*, assistimos a outras orquestras pelo menos uma vez por mês em teatros e depois discutimos o repertório, arranjos e *performance*. E transformamos nossos concertos em *educação ativa* de maneira pedagógica com a plateia com a finalidade didática de demonstração de como é realizada a memorização das melodias pelos integrantes do projeto.

Fonterrada (2008), com os princípios básicos da aprendizagem do método Suzuki, cita a *repetição constante* (técnica utilizada da **memorização e solfejo** no Promuvi que exploraremos posteriormente), a *formação do repertório*, o *estímulo à habilidade de memória*, e principalmente, o *estímulo à execução “de ouvido”* (fator predominante dos músicos com deficiência visual sem conhecimento de musicografia braile) que podem e devem ser utilizados como fortes ferramentas para o aprendizado musical de pessoas com deficiência visual adquirida.

Sobre o repertório e a forma das nossas performances, “gosto não se discute”. Por isso, misturar Beethoven com Louis Armstrong e fazer coreografia em cima da música dos Beatles, são características do nosso grupo. Lopes (2011) chama atenção sobre interpretações díspares do Hino Nacional Americano por grandes intérpretes: o violinista israelita-americano Itzhac Perlman<sup>18</sup>, o guitarrista afrodescendente Jimi Hendrix<sup>19</sup> e a também violinista Morwenna Lasko<sup>20</sup>. Guardando as proporções técnicas

---

<sup>18</sup> Vídeo disponível: <http://www.youtube.com/watch?v=fRL2yjrySmA>, acessado em 7 de janeiro de 2017.

<sup>19</sup> Vídeo disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=MwIymq0iTsw>, acessado em 7 de janeiro de 2017.

com os citados artistas, nossos arranjos não são convencionais e os exemplos citados nos simbolizam. O “breque” dentro da Nona Sinfonia de Beethoven ou Pink Floyd em ritmo de samba-canção são características que Lopes (2011) chama da outra face que o intérprete dá para a composição, ou seja, quem está no palco passa a ser coautor da música que executa em parceria com o público dos concertos. O Promuvi compõe “novas melodias” para uma geração de pessoas com deficiência visual se sentirem autores da vida.

Sacks (2007) salienta que a música nos ajuda a obter organização ou sincronia quando estamos trabalhando ou nos divertindo. Acrescenta ainda que a música tem imenso potencial terapêutico. “A música, para a maioria de nós, é uma parte significativa e em geral agradável da vida. Não falo só da música externa, a que ouvimos com nossos ouvidos, mas também da música interna, a que toca na nossa cabeça” (Sacks, 2007, p.42). O autor descreve em seu livro as “imagens mentais” (mais precisamente, “imagens musicais”) sobre pessoas que mal conseguem manter uma melodia na cabeça, enquanto outras podem ouvir sinfonias inteiras na mente. O autor dá o exemplo de Beethoven, que continuou a compor anos depois de ter se tornado surdo.

É possível, inclusive, que suas imagens mentais musicais tenham se intensificado com a surdez, pois com a remoção das entradas de informações auditivas normais, o córtex auditivo pode tornar-se hipersensível, com intensificação da capacidade de formar imagens mentais musicais (e às vezes até com alucinações auditivas). (Sacks, 2007, p. 43).

Tais imagens musicais suscitam nossas imaginações e sonhos de uma vida melhor para o Promuvi e para uma sociedade mais justa.

---

<sup>20</sup> Vídeo disponível: <http://www.youtube.com/watch?v=PpfY1RwMC0M>, acessado em 7 de janeiro de 2017.



## Capítulo 4 - Metodologia

*“Cheia de vida, uma árvore expõe seus brotos,  
e flores nascem lindamente para cima e para baixo em seus ramos.*

*E a vida humana se desdobra exatamente  
da mesma maneira que essas atividades ocorrem na Natureza.  
Qual, então, é a forma final a ser alcançada por esta força da vida humana?  
É amar tudo e nunca parar de procurar a verdade, a bondade e a beleza.  
Isso é verdade para mim, e também para você”.*

*Shinichi Suzuki, 2012, p.3.*

### 5.1. Introdução

No capítulo de metodologia será apresentada a motivação da dissertação do mestrado, assim como o paradigma e tipo de estudo, as fases da Investigação-Ação, a escolha do público alvo e amostragem e da definição das variáveis independentes e dependentes. Finaliza com as técnicas para coleta de dados e instrumentos utilizados ao longo de todo o processo e planejamentos e avaliações feitas.

### 5.2. Motivações

Souza (2010) sinaliza as preocupações do professor de música com a integração e realização pessoal do aluno com deficiência nas aulas de educação musical e assim foi minha caminhada como observador, coordenador, regente e professor do Promuvi, durante todo o processo desta investigação. Motivado pela cautela necessária a um educador e entusiasmado com as novas descobertas, senti a necessidade latente de registrar de forma acadêmica os passos do projeto e, principalmente, confrontar teoria e prática.

### 5.3. A metodologia

#### 5.3.1. Paradigma de estudo

O paradigma de estudo escolhido foi o *qualitativo* (fundamentado na realidade). O termo qualitativo, dentro da investigação como paradigma de estudo, segundo Chizzotti (2010), envolve as ciências humanas e sociais adotando multimétodos de investigação

para o estudo de fenômenos situados no local em que ocorre e “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2010, p.28). Os métodos qualitativos de investigação partilham de uma característica fundamental: “na abordagem qualitativa, o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objeto que se trata. O investigador reconhece que a relação sujeito-objeto é marcada pela intersubjetividade” (Fortin, 2009, p.148). Ainda segundo Chizzotti (2010), o pesquisado permanece no campo envolvido durante um período considerável convivendo com a comunidade, partilhando de suas práticas e introduz-se no grupo. Participa dele como um membro natural, a fim de colher os significados contextualizados e captar a realidade complexa em particularidades. Durante o processo de investigação, os envolvidos tiveram seus direitos protegidos, pois vale lembrar que “a investigação aplicada a seres humanos pode, por vezes, causar danos aos direitos e liberdades da pessoa” (Fortin, 2009, p.116).

Por conseguinte, é importante tomar todas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam nas investigações. Cinco princípios ou direitos fundamentais aplicáveis aos seres humanos foram determinados pelos códigos de ética: o direito à autodeterminação, o direito à intimidade, o direito ao anonimato e à confidencialidade, o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo e, por fim, o direito a um tratamento justo e leal. (Fortin, 2009, p. 116).

A razão de ser do estudo, assim como a problemática, as hipóteses, as atividades, em linguagem comum e concisa, foram apresentadas e conduzidas ao longo de todo o processo da Investigação-Ação com o respeito à natureza dos alunos do Promuvi e preservando o desenvolvimento da consciência musical.

### 5.3.2. *Tipo de estudo*

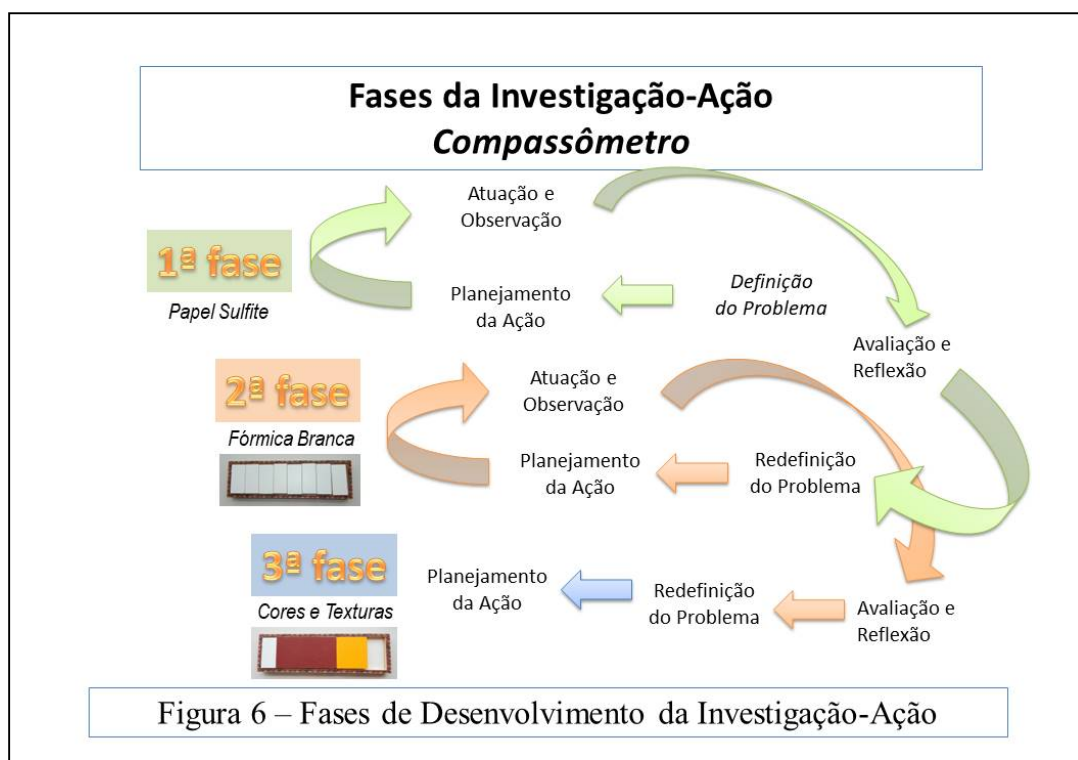
O tipo de estudo é *descritivo*, com dados recolhidos em trabalho de campo respeitando a forma como foram registrados: **Estudo de Caso** (Investigação de um grupo, no caso o Promuvi) e **Investigação-Ação** (IA) como Desenho de Investigação.

A Investigação-Ação é um paradigma cujo foco incide na transformação da realidade, além de ser uma pesquisa essencialmente prática e aplicada com a necessidade de resolução de problemas e consequentemente produzir conhecimentos às transformações resultantes da ação, segundo Coutinho (2009). Carmo & Malheiro (1998) colocam a



Investigação-Ação como a combinação de metodologias no estudo de mesmos fenômenos ou programas que incluem combinação de abordagens quantitativas e qualitativas. Portanto, a Investigação-Ação é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida.

Com isso é possível diagnosticar problemas de partida, identificar e definir estratégias de ação para a resolução do problema, executar estratégias e avaliação de resultados, como ocorreu no desenvolvimento do dispositivo de apoio *Compassômetro* (conforme Figura 6). Posteriormente, as atividades propostas seguiam o processo de planejamento, atuação, reflexão e avaliação, com os participantes das atividades. Cada momento era discutido, reavaliado e as alterações das atividades realizadas conforme solicitações, inclusive a interrupção da atividade caso não estivesse sendo benéfica para o grupo.



O papel do investigador da IA é de especialista externo e moderador do processo dentro do Promuvi com níveis de participação de cooperação e colaboração. Com isso, o tipo de estudo proporciona descobertas com o desenvolvimento, implementação e avaliação de novos modelos para o projeto de musicalização, compartilhando com os integrantes do projeto a corresponsabilidade de agentes multiplicadores de música, autoestima e cidadania.

### 5.3.3. *População e amostra*

“A população é uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios. O elemento é a unidade de base da população da qual a informação é recolhida” (Fortin, 2009, p. 202).

População de Estudo: pessoas com deficiência visual, total ou parcial.

Amostra de Estudo: pessoas adultas com deficiência visual adquirida (total ou parcial) que pertençam (ou pertenceram) ao projeto Música Transformando Vidas (Promuvi) na cidade de Santos, estado de São Paulo, Brasil.

Método de Amostragem: Não Probabilística (critério de escolha definido pelo investigador) e Acidental (sujeitos presentes a um determinado local). Plano de Amostragem e Critério de Seleção: procurar grupos de sujeitos do Promuvi em diferentes estágios de aprendizado musical (iniciante, intermediário e avançado); observar as diferenças também entre os alunos que iniciam o projeto como leigos e os que já possuem conhecimento musical, teórico e/ou prático, seguindo o conceito de Fortin (2009): “Amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É, de qualquer forma, uma réplica em miniatura da população alvo” (Fortin, 2009, p.202).

### 5.3.4. *Variáveis independentes e dependentes*

“As variáveis independentes e dependentes estão ligadas no estudo do tipo experimental, no sentido de que uma afeta a outra. Esta relação forma a base da predição e exprime-se pela formulação de hipóteses” (Fortin, 2009, p.37).

Dessa maneira temos as seguintes variáveis da Investigação-Ação:

Variáveis Independentes (manipuladas pelo investigador para medir o seu efeito na variável dependente): dispositivos de apoio existentes e em utilização no projeto; fisiologia das causas da deficiência visual em contraste com a dificuldade de aprendizagem; frequência dos alunos nas aulas/ensaios/apresentações/audições; barreiras de acessibilidade no meio de transporte até o local do curso, no acesso à sala de aula, no campo financeiro e familiar do aluno.

Variáveis Dependentes (sofrem efeito esperado da variável independente): grau de ansiedade em relação às dificuldades encontradas nas aulas/apresentações; grau de frustração em relação à dificuldade encontrada (se existiu tal dificuldade); dificuldades encontradas com os dispositivos de apoio ou técnicas de aprendizagem musicais empregadas no projeto; sugestão de melhorias em técnicas e dispositivos de apoio.

Variáveis Atributos (indicadores) (características dos sujeitos da população): *Quantitativas*: idade, altura, peso, renda familiar, dependentes, distância ao local do projeto, etc.; *Qualitativas*: escolaridade, sexo, estado civil, naturalidade, nacionalidade, local de residência, último emprego, formação acadêmica, formação musical, tipologia da deficiência visual, etc.

Variáveis Estranhas (podem ter efeitos inesperados e modificar os resultados da investigação): inexistência de pessoas com deficiência visual ou parcial no projeto; inexistência de dispositivos de apoio à acessibilidade no projeto; alunos que desistiram do projeto (vide entrevista realizada por telefone – Anexo IV).

### 5.3.5. *Técnicas de análise de dados e instrumentos*

Vários instrumentos foram utilizados para o estudo. “Na etapa de investigação, em que os métodos de coleta de dados serão utilizados, diversos instrumentos podem servir para mediar as variáveis de um estudo” (Fortin, 2009, p. 41).

A **Entrevista Inicial de Acolhimento** (Anexo I) é sempre realizada com dados variáveis quantitativos e qualitativos e questões fechadas como: nome, endereço, telefone residencial e celular (telemóvel), e-mail, nome na rede social (*facebook*) e campo para observações. A entrevista é realizada na primeira aula de boas-vindas. Tanto para o *Acolhimento Inicial* (Anexo I), como para a *Coleta de Dados* (Anexo II), utilizou-se a entrevista estabelecendo-se um modo particular entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados às questões da Investigação-Ação. Segundo Fortin (2009), a entrevista estruturada é ideal, pois o investigador exerce máximo controle sobre o conteúdo e o desenrolar da entrevista e isso se fez necessário mediante a posição de se tratar de pessoas com deficiência visual.

O Anexo II apresenta a **Entrevista de Coleta de Dados Qualitativos e Quantitativos**, parcialmente estruturada, com questões fechadas (de escolha fixa, questões dicotômicas (sim/não) e de escolha múltipla em ordem crescente), questões abertas e respostas livres, realizada individualmente com os integrantes que participaram da Investigação-Ação.

A primeira parte da entrevista de *Variáveis-Atributos Qualitativas* foi dividida em 7 (sete) módulos: *Filiação* (dados dos pais, sexo, nascimento), *Escolaridade* (situação atual e pretensão), *Residência* (dados completos e tempo que reside no local), *Formação Profissional* (emprego e rendimento), *Formação Musical* (conhecimento teórico e prático, tempo no projeto), *Deficiência* (tipologia, outras deficiências, acompanhamentos médicos) e *Acessibilidade* (cursos diversos, conhecimento de braile, dificuldades de acessibilidade). Na segunda parte, com as *Variáveis-Atributos Quantitativas*, dados como altura, peso, renda familiar, dependentes e observações gerais complementam a entrevista. O tempo médio de cada entrevista foi de 30 minutos.

A **Entrevista – Afastados do Promuvi** (Anexo IV) foi realizada por telefone, com questões fechadas e abertas. Algumas perguntas foram dirigidas para que os entrevistados não se perdessem, evitando que “respostas às questões abertas tomassem mais tempo e não fossem fáceis de codificar ou analisar” (Fortin, 2009, p.248). Um exemplo: descobrir se o real motivo do afastamento do projeto está ligado diretamente à desmotivação pessoal. As questões mais abertas ao entrevistado foram: “o que mais sente falta do Promuvi” e se gostaria de deixar “algum recado para a turma”. Ao final, questões para atualização dos dados e da situação da saúde do entrevistado, além da marcação da data, horário de início e fim da entrevista ao telefone.

O Anexo III apresenta a **Grelha de Observação – Concerto Final de Ano 2016** com apontamentos realizados sobre os concertos realizados de 23/setembro a 15/dezembro de 2016 com identificação dos músicos *normovisuais*, com deficiência visual e com síndrome de Down, além da observação dos que frequentam a aula regularmente. Objetivo: mostrar ao grupo como a frequência em aulas e concertos resulta em queda de produtividade e *performance* nos ensaios e apresentações do grupo, por mais esforço que façamos em mostrar a eficácia da metodologia adotada no Promuvi. A discussão dos resultados com o grupo poderá ser visto nas conclusões do Capítulo 6.

### 5.3.6. Planejamento e avaliação

Os registros das **Entrevistas Iniciais de Acolhimento**, por meio de perguntas/respostas, são realizados no **Diário de Bordo**, em cadernos de anotação, desde o início do projeto em 2009. Os conteúdos são classificados e quantificados na categoria *a posteriori*, com características exclusivas (os relatos e opiniões sobre aspectos que estão fora dos objetivos da investigação não são considerados) e objetivas, obtidas do próprio documento em análise (respostas assinaladas durante a entrevista).

O **Diário de Bordo** foi utilizado para acompanhar as fases da Investigação-Ação relacionadas às atividades referentes à utilização do dispositivo de apoio musical *Compassômetro*. O propósito da metodologia de Investigação-Ação dentro do Promuvi é resolver problemas de caráter prático por meio do emprego do método científico. Com isso, pretende-se resolver determinados problemas de musicalização de adultos com deficiência visual para o qual não há soluções baseadas em teorias estabelecidas.

Como a metodologia inclui *ação* (mudança) e *investigação* (compreensão) ao mesmo tempo, utiliza-se um processo cíclico ou espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Além disso, a metodologia de Investigação-Ação mostrou-se salutar ao Promuvi por ser um trabalho contínuo com participação dos alunos. A promoção da comunicação e colaboração gerou corresponsabilidade no sucesso da eficácia da nova ação.

Identificadas e definidas as estratégias de ação, as etapas com o *Compassômetro* eram realizadas e novamente uma reflexão e avaliação em termos de desempenho de cada aluno nos apontamentos do **Diário de Bordo**. Com isso, pudemos avaliar a real necessidade do dispositivo dentro das aulas mediante a dificuldade individual ou em grupo.

Na parte reflexiva do **Diário de Bordo** (conforme Figura 7), foram realizadas anotações da análise do observador/investigador da atividade realizada, método implantado, conflitos e dilemas éticos, sem me preocupar em censurar as observações dos alunos. O **Diário de Bordo** serviu (e serve) para esmiuçar o comportamento dos alunos e do grupo em termos de dificuldades e comportamento perante a realização das atividades nas fases iniciais, durante o processo de desenvolvimento e ao final das etapas.

### Observações sobre os integrantes do Promuvi sobre apresentações e atividades propostas

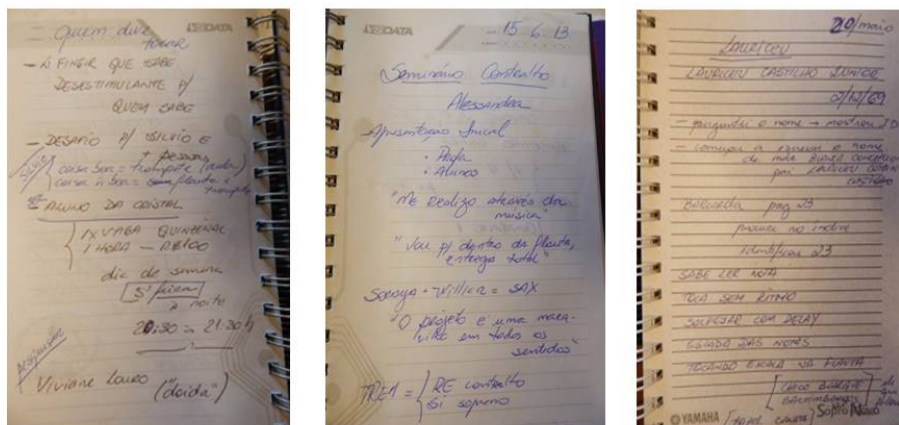


Figura 7 - Diários de Bordo

Por ser um dos instrumentos de recolha de dados da técnica e/ou estudo de observação utilizado desde as primeiras aulas, o **Diário de Bordo** continua sendo aproveitado até os dias de hoje no Promuvi no contínuo processo de Investigação-Ação e para registro das atividades desenvolvidas.

Após a realização das **Entrevistas de Coleta de Dados** (Anexo II), a transcrição integral dos registros dos encontros observou o relatório sintético das notas realizadas e posteriormente os detalhes das observações. “A coleta de dados recorre a observação participante, entrevista, história de vida, autobiografias, práticas interacionistas de coletas de dados e quaisquer outros meios de coligir informações sugeridas pelo trabalho de campo gerado por observações atentas” (Chizzotti, 2010, p. 72).

A opinião dos integrantes do projeto, assim como a análise feita pelo observador, demonstrou a eficácia das atividades propostas em termos de aprendizagem musical. A codificação dos dados e as representações gráficas foram ferramentas de grande auxílio para colocar no papel os produtos preliminares da análise para melhor visibilidade e compreensão. Após o apontamento da coleta de dados, foram gerados diversos gráficos para melhor apresentação e organização visual (vide Capítulo 5).

Assim como a **Grelha de Observação da Frequência de Concertos** realizada no final de 2016, várias outras anotações foram concretizadas em forma de Grelha de Observação desde 2009 com a finalidade de melhoria da qualidade da aprendizagem no projeto.

A finalidade das Grelhas de Observação, segundo Reis (2011), é diagnosticar aspectos e dimensões do conhecimento da prática profissional a trabalhar e melhorar, avaliar e estabelecer metas fundamentais comportamentais, dentro da Investigação-Ação. (Reis, 2011). Tais anotações são passadas sempre do **Diário de Bordo** para planilhas eletrônicas e a **Grelha de Observação** pode ser analisada e consultada para decisões posteriores com o grupo. A criação, divulgação e discussão da **Grelha de Observação – Concerto Final de Ano 2016** (Anexo III), dentro do ciclo de Investigação-Ação do Promuvi teve por objetivo mostrar aos integrantes o porquê da insegurança deles em não haver a possibilidade de divulgação do repertório às vésperas de cada concerto.

Com os dados recolhidos foram realizadas as seguintes atividades de Investigação-Ação, de 2010 a 2017 (ano corrente), com destaque para esta dissertação:

- Implementação, desenvolvimento e aprimoramento do Dispositivo de Apoio Musical *Compassômetro* com o objetivo de reconhecer imagens de figuras musicais dentro de um compasso 4/4 em compreensão e execução teórico-prática;
- Solfejo e Memorização com fórmulas de inteligência auditiva segundo Método de Willems (2009) utilizando escala de notas musicais e práticas de conjunto com exercícios de postura, ataque, propriedades do som e digitação;
- Grelha de Observação de músicas do repertório em grupos de acordes (harmonia), quantidade de compassos, notas musicais e flautas utilizadas em confrontação com as tabelas de *pitches* de Ockelford (2008) para análise de dificuldade de aprendizado e possível motivo de afastamento do projeto.





## Capítulo 5 – Apresentação e análise de dados

*“Não acreditem em nada do que vocês veem ou pensam,  
e também não acreditem em nada do que eu digo!  
Perguntem sempre “por quê” a tudo e a todos”.  
Hans-Joachim Koellreutter (Brito, 2015, p. 16).*

### 6.1. Introdução

Nesse capítulo são apresentados os dados recolhidos dos integrantes do projeto Música Transformando Vidas e analisados segundo a revisão de literatura feita nos capítulos anteriores. As atividades da Investigação-Ação iniciadas em 2010 continuam até hoje. Foram entrevistados e participaram das atividades 28 (vinte e oito) pessoas, 15 (quinze) mulheres e 13 (treze) homens, sendo que 2 (dois) faleceram ao longo do processo por problemas decorrentes da própria cegueira adquirida.

A Investigação-Ação envolveu as atividades de *Compassômetro* (com propriedades do som – duração e figuras musicais), Memorização/Solfejo e Grelha de Observação da Comparação de melodias de aprendizado e a preocupação com exclusão dos alunos.

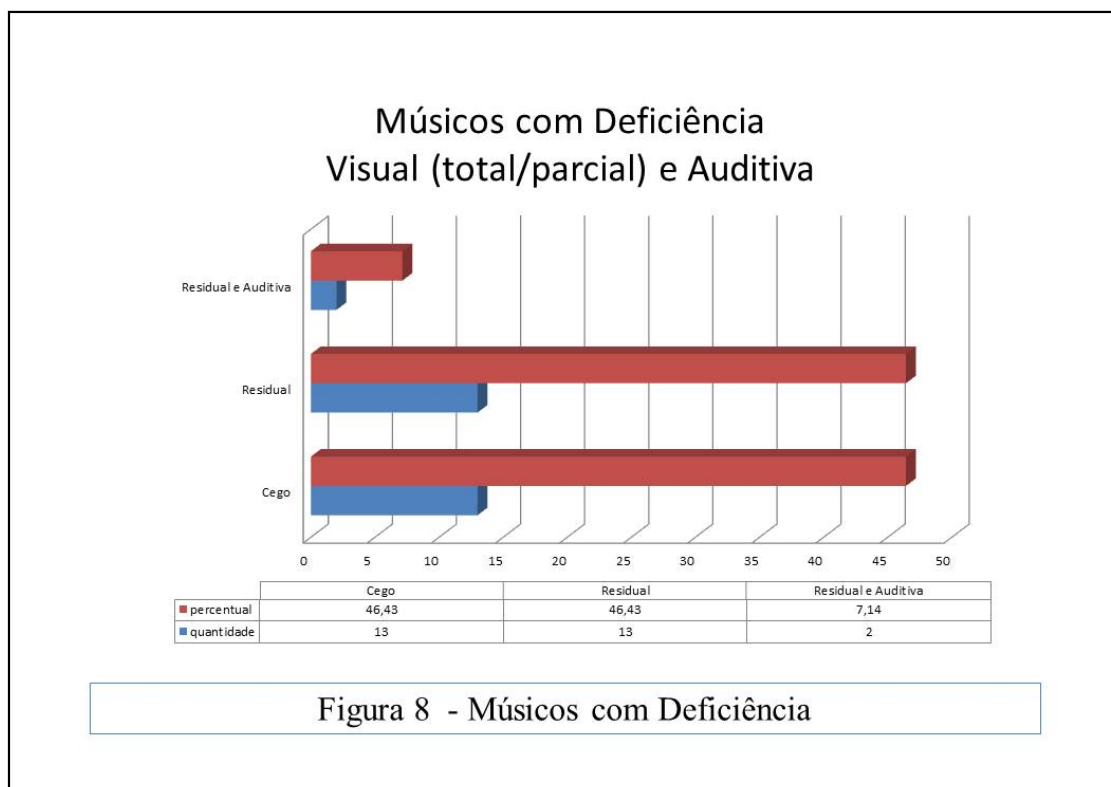
### 6.2. Apresentação e análise de dados

#### Instrumento de recolha de dados: entrevista semi-estruturada – Anexo II

A Entrevista – Coleta de Dados Qualitativos e Quantitativos permitiu a pesquisa e a comunicação dos envolvidos, aparando ruídos de comunicação, manipulação de informações, conflitos de interesse e de personalidades, assegurando que o processo da investigação retratasse a população envolvida, conforme orienta Chizzotti (2010).

A população do público alvo (Promuvi) é de 53,57% de mulheres e de 46,43% de homens, conforme levantamento feito nas entrevistas da Investigação-Ação por meio da recolha de dados da entrevista (Anexo II).

Do total de 28 (vinte e oito) integrantes do projeto, 46,43% são pessoas com deficiência visual total, mesma porcentagem com baixa visão residual (13 pessoas) e 2 integrantes com deficiência visual e auditiva crescente (conforme Figura 8).



No quesito *Conhecimento de Braile*, 21,43% possui conhecimento relativo (seis alunos), 39,29% disse ter bom conhecimento da leitura (onze pessoas) e o mesmo percentual para os que desconhecem o braile.

Em relação à *Condição Financeira – Poder Aquisitivo* e considerando média renda o valor de renda familiar mensal no Brasil em torno de 3 a 4 salários mínimos (classe C<sup>21</sup>), o grupo apresentou 82,14% (23 integrantes) dentro da classe C, 2 (dois) integrantes abaixo da classe C (7,14%) e 3 (três) integrantes acima da classe C (10,71%).

Em termos de *Conhecimento de Musical Prévio*, o percentual de alunos leigos em música é alto: 89,29% contra 10,71%, mostrando a **eficácia do ensino e inclusão musical** do projeto.

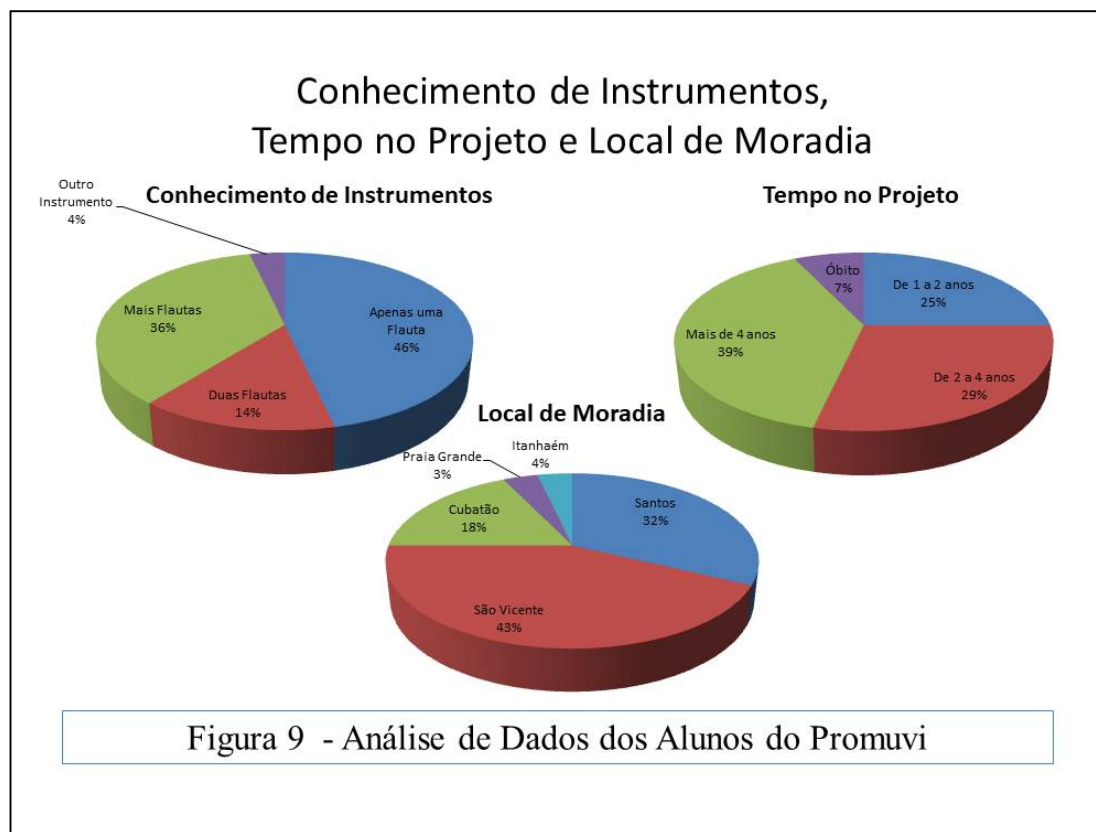
<sup>21</sup> Classe C segundo o critério Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. A classe C vai de 4 salários mínimos a 10 salários mínimos, sendo o salário mínimo estimado em 2017 de R\$ 942,00, cerca de US\$ 285,00 atuais. Fonte: <http://www.abep.org/criterio-brasil>, acessado em 14 de abril de 2017.

A *Presença nas Aulas dos Alunos Ativos* (assiduidade de 75% ao mês), um dos problemas que enfrentamos e que muito dificulta em termos de aprendizagem e *performance*, está representada por 17,85% das mulheres e 25% dos homens.

Em *Conhecimento de Instrumentos* (conforme Figura 9), 46,43% dos alunos têm conhecimento de uma flauta e 14,29% conhecem duas flautas (soprano e contralto). Um índice maior (35,71%) conhece mais flautas e corresponde ao grupo que está há mais tempo no projeto. O índice de 3,57% refere-se ao integrante que toca *cajon* (percussão).

Para o *Tempo no Projeto* (conforme Figura 9): 25,00% possuem menos de 2 (dois) anos no projeto (7 integrantes), 28,57% entre 2 e 4 anos (8 alunos) e a maioria (39,29%) com mais de 4 anos de projeto. Dois integrantes falecidos (correspondendo a 7,14%) faziam parte do grupo com mais de 4 (quatro) anos de projeto.

Em *Local de Moradia* (conforme Figura 9), a maioria dos músicos reside em São Vicente (42,86%), seguido de Santos com 32,14% (onde se localiza o Promuvi). Em seguida vem Cubatão (distante de Santos cerca de 20 quilômetros) com 17,86% (com cinco integrantes), 1 (um) integrante na cidade de Praia Grande (15 km distante) e 1 (um) músico em Itanhaém (57 km), ambas no litoral sul da baixada santista.



O levantamento de *Horas de Estudo da Flauta em Casa*, uma das coletas de dados realizada, a mais interessante, gerou respostas abertas como “todo dia sem falta” e “duas horas tocando e pelo menos uma hora ouvindo boa música”, etc. Com isso, foi feito o levantamento de 21,43% de prática de menos de 1 hora por semana, 14,29% entre 1 hora e 2 horas, a maioria de 28,57% de 2 a 4 horas por semana, 21,43% de 4 a 8 horas e 14,29% mais de 8 horas semanais.

### **6.3. O Compassômetro e a visão espacial**

#### *Instrumento de recolha de dados: Diário de bordo*

Objetivo: intensificar a capacidade dos alunos na “visualização” do compasso musical na resolução da visão musical, como discorre Sacks (2007) sobre “imagens musicais”.

O dispositivo de apoio musical *Compassômetro* foi desenvolvido com essa finalidade e apenas os primeiros grupos com deficiência visual participaram das atividades da construção do dispositivo de apoio musical durante o período de 2010 a 2012.

Envolveu a primeira turma exclusiva com pessoas com deficiência visual com 4 (quatro) alunos, a segunda formação exclusiva e a turma resultante dos dois primeiros grupos.

Os grupos iniciais refinaram o dispositivo de apoio musical nas fases de implementação e reavaliação e considerei a avaliação do dispositivo até o final de 2012 (Fase 3), quando a forma do dispositivo está mantida e sendo utilizada até os dias de hoje.

Com isso, tivemos 3 fases distintas dentro do processo da Investigação-Ação do dispositivo e apoio musical *Compassômetro* (conforme Figura 10):

- ✓ Fase 1 – utilização de folhas sulfites (material = papel);
- ✓ Fase 2 – mudança de material (madeira) com bandeja e retângulos
- ✓ Fase 3 – implementação de texturas e cores

### Dispositivo de Apoio Compassômetro x Fases

		Fases		
		1ª Fase - Papel	2ª Fase - Fôrmica Branca	3ª Fase - Atual
Data Início		01/03/2010	01/07/2010	01/05/2011
Data Fim		30/06/2010	30/04/2011	31/12/2012
Pessoas Envolvidas		4 (quatro)	10 (dez)	12 (dez)
Material utilizado		Papel sulfite em retângulos	Madeira em fôrmica branca sem diferenciação de textura	Madeira com cores e texturas diferenciadas

	2010					2011					2012						
	mar	mai	jul	set	nov	jan	mar	mai	jul	set	nov	jan	mar	mai	jul	set	nov
Fase 1																	
Fase 2	x	x															
Fase 3	x	x	x	x	x	x	x										

obs.: cada retângulo colorido acima corresponde a um período de 2 (dois) meses

Figura 10 - Compassômetro e Fases

Considerando a fórmula de compasso 4/4, que abrange a maioria das músicas do repertório do Promuvi e baseado em atividade realizada no seminário da Yamaha Musical (conforme Figura 11), recorri às folhas sulfite para transportar a possibilidade tátil de figuras musicais para o primeiro grupo de alunos (março/2010).

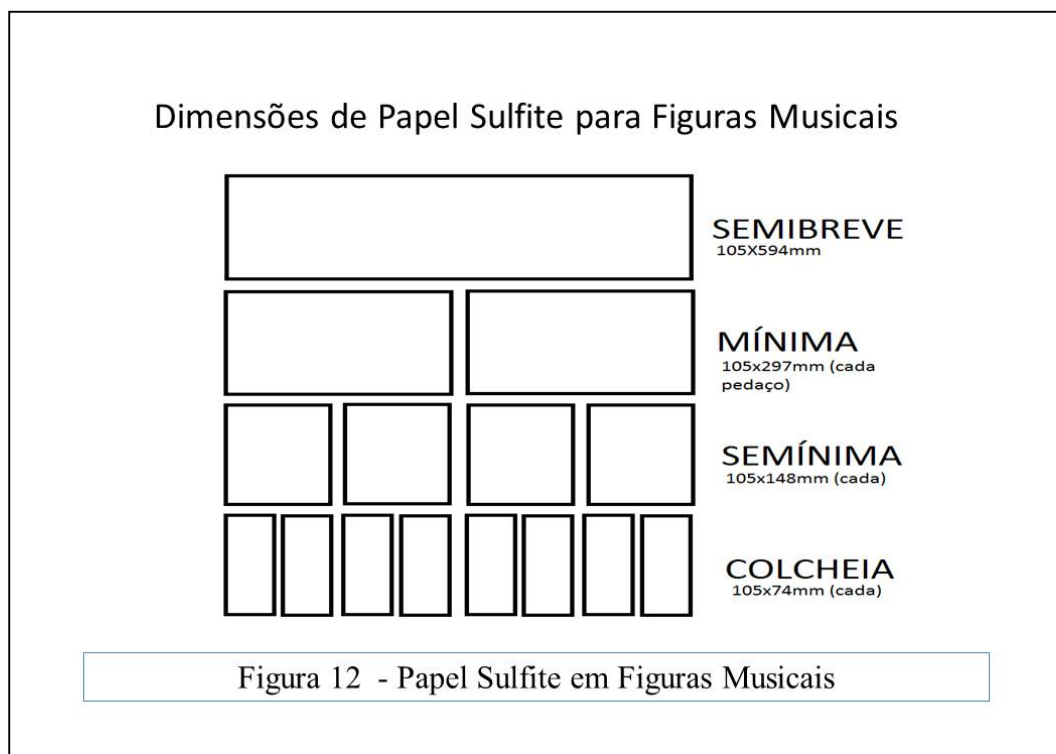
### Aula do Seminário da Yamaha Musical Agosto de 2009



Figura 11 - Atividade de Figuras Musicais com Folhas de Sulfite

### Fase 1 – Utilização de Folhas Sulfites

De posse de uma folha A4 (dimensões 210x297mm), cortei-a em duas partes iguais e colei-as. Adotei o retângulo de 105x594mm como a *semibreve*, figura rítmica de maior **duração** na notação musical padrão do compasso 4/4 (conforme Figura 12).



Defini a *mínima* com as dimensões de 105x297mm, o papel com 105x148mm para a *semínima*, e por fim, a *colcheia*, ficou com o menor dos pedaços: 105x74mm.

O objetivo do primeiro modelo do *Compassômetro* era sanar a compreensão de trechos musicais em relação à *duração* de tempo. Principais dificuldades enfrentadas pelos alunos:

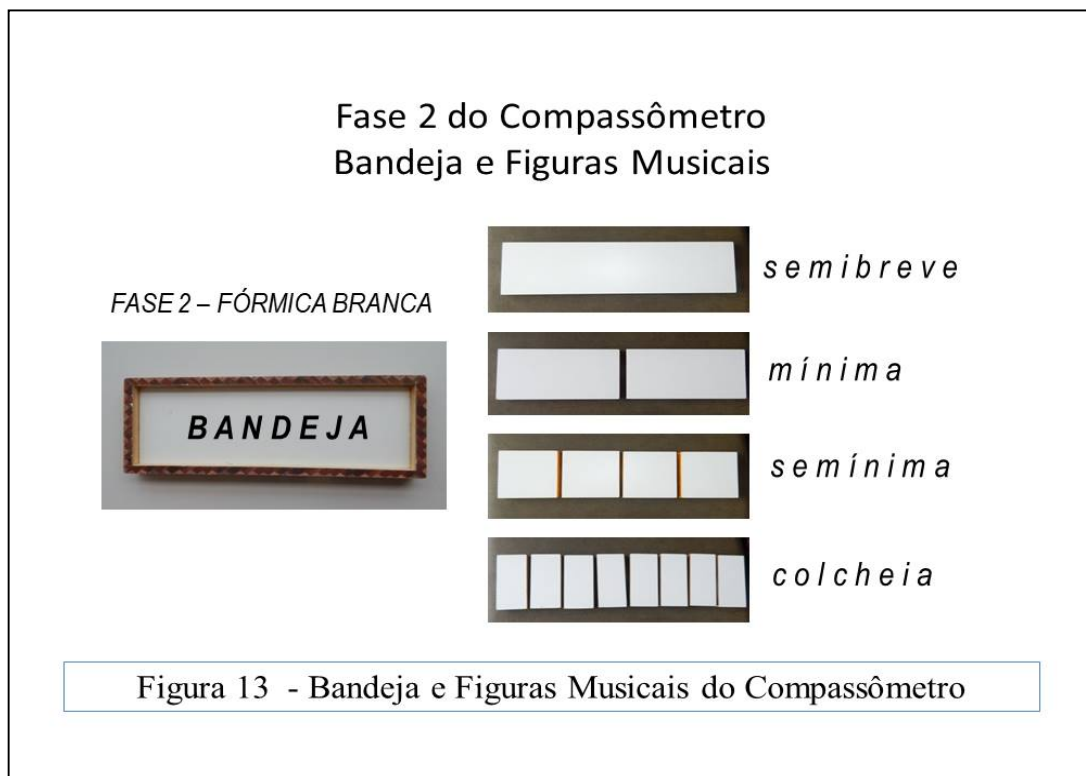
- ✓ a fragilidade do material utilizado (papel);
- ✓ mesma textura para figuras musicais diferentes (barreira tátil);
- ✓ pequena espessura dos retângulos de papel (barreira tátil).

Com isso, os usuários na Fase 1 não tiveram maior interesse do dispositivo de apoio.

Além da interessante observação: “e a pausa, como fica”?

### Fase 2 –Bandeja e retângulos de madeira

O protótipo do *Compassômetro*, com sobras de madeira e folhas de fórmica a um custo de US\$ 25, ficou pronto em um dia, após rabiscos com um marceneiro para a criação de um dispositivo mais prático e tátil aos integrantes do Promuvi (conforme Figura 13).

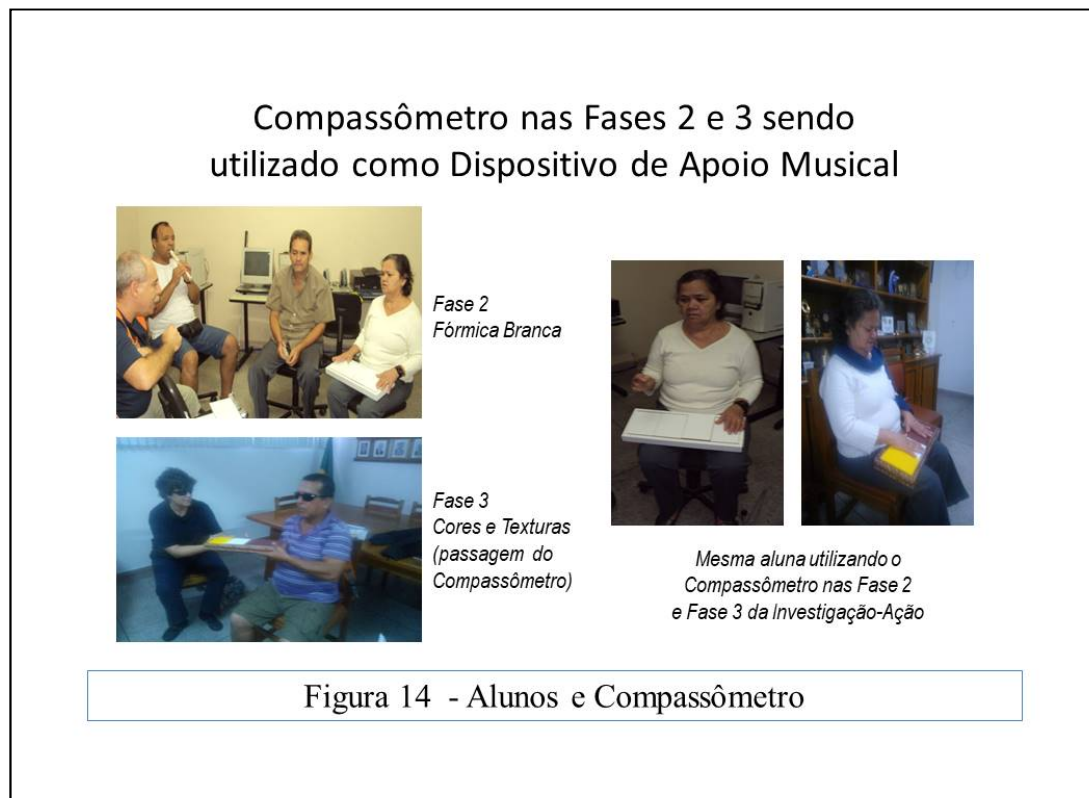


A “bandeja” tem dimensões de 437 mm de comprimento, 170 mm de largura e profundidade de 33 mm. A parte interna com dimensões de 407x142mm e profundidade interna de 15 mm. *Observação: a borda inicial da bandeja era de fórmica branca e não de papel contact marrom. Infelizmente não foi possível localizar nenhuma foto isolada da bandeja original.*

As figuras musicais (retângulos de mesmo material) com espessura de 17 mm seriam encaixadas e ficariam para fora da bandeja para serem notadas pelos usuários. Dimensões da *semibreve*: 405x135mm; da *mínima* (dois retângulos): 198x135mm. A *semínima* (com 4 retângulos) e a *colcheia* (8 retângulos) apresentaram as dimensões de 120x135mm e 49x135mm, respectivamente (ambas com a espessura de 17 mm). Os alunos passaram a utilizar com assiduidade o dispositivo.

E o problema da pausa? Bastava tirar o retângulo da figura musical do lugar. Simples e eficaz.

No exercício contínuo de Investigação-Ação e de atuação, reflexão e avaliação do dispositivo de apoio do *Compassômetro* foram desenvolvidas atividades com o objetivo dos alunos expandirem a capacidade espacial musical (conforme Figura 14).



Destaque para as seguintes atividades:

- 1) o aluno toca um trecho de compasso na flauta doce e a pessoa seguinte recria o que foi escutado no *Compassômetro* com as figuras musicais;
- 2) o aluno cria no *Compassômetro* um compasso com as figuras e o aluno seguinte reproduz na flauta utilizando-se de quaisquer notas (exercício de improviso) a criação realizada anteriormente (obs.: alguns alunos conseguem na primeira oportunidade, mas outros precisam de várias tentativas; não estimulamos “competição” entre os participantes do projeto);
- 3) o integrante cria o compasso na bandeja, passa para o seguinte que após a “leitura manual” solfeja com *tá-tá-tá*. O próprio criador responde se o aluno solfejou corretamente (integração das atividades de Solfejo e *Compassômetro*);
- 4) O integrante toca um trecho na flauta, o seguinte cria no *Compassômetro* o que foi tocado e passa para outro verificar se o que foi tocado está “escrito” corretamente.



Vale a pena narrar uma “passagem equivocada” de *Compassômetro* (Figura 14).

Toquei determinado trecho musical correspondente a um compasso 4/4 e o aluno criou o compasso corretamente. Não falei que estava certo. O aluno passou o dispositivo para o seguinte, mas entregou-o “invertido” (sem querer): o início do compasso como o fim. Como o compasso criado não era simétrico, as figuras ficaram invertidas.

Observei a passagem da bandeja e não interferei. A pessoa que recebeu, “leu com as mãos” e pediu-me que tocasse novamente o trecho musical inicial determinado. Ela verificou que as figuras musicais não estavam coerentes com a música, mas antes de se pronunciar, inverteu a bandeja no próprio colo, leu os retângulos novamente e informou ao “passador” que ele havia passado invertido. Aprendizagem total!

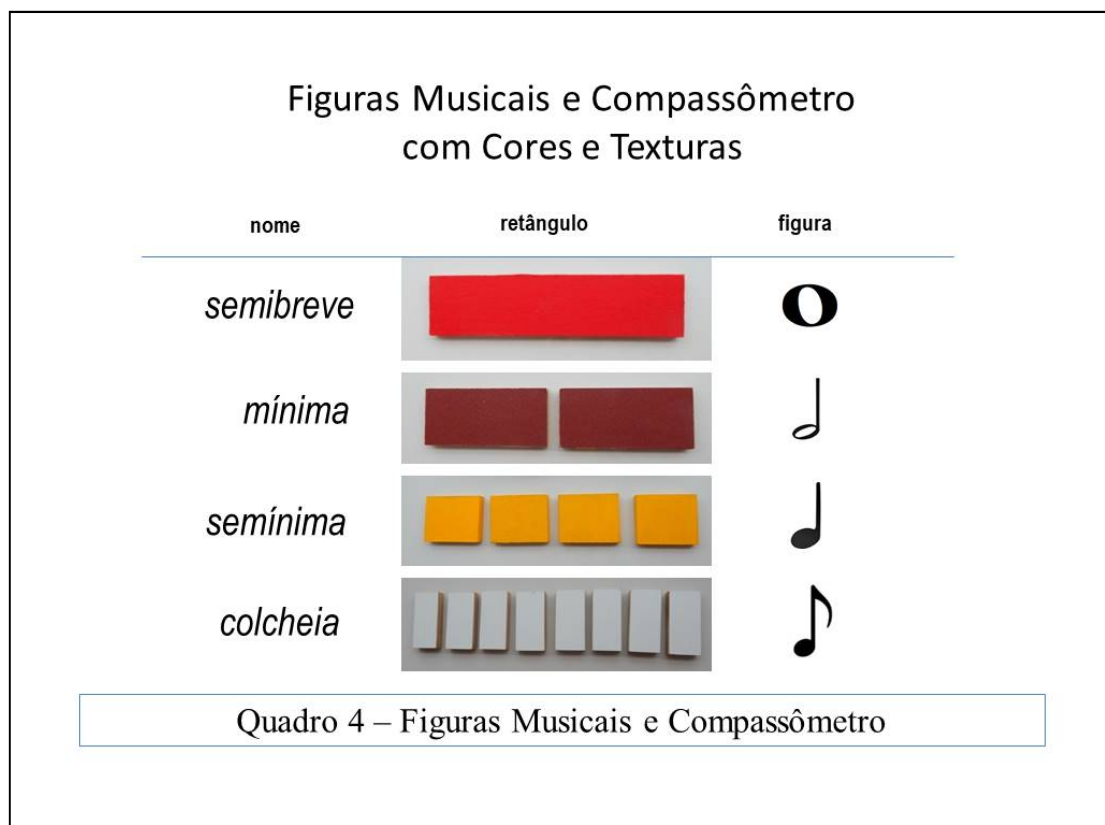
### Fase 3 – Textura e Cores

Para a terceira fase da Investigação-Ação do *Compassômetro*, o dispositivo de apoio foi aprimorado como etapa de Reavaliação e Redefinição de Problema e contínua atuação como investigador, favorecendo a participação/autorreflexão e moderador do processo, como determina Coutinho (2009).

Revestimos os retângulos de materiais táteis diferentes em termos de **texturas**, facilitando assim o *Compassômetro* para as *pessoas com deficiência visual total* e para as *pessoas com baixa visão* com **cores** para distinguir as figuras.

A *semibreve* ganhou cor vermelha, a *mínima* cor marrom, a *semínima* foi pintada de amarelo e a *colcheia* permaneceu com a cor branca inicial da fórmica (conforme Quadro 4).

As texturas adotadas para facilitar o contato tátil: a semibreve encapada de *veludo*, a mínima com *lixa*, a semínima com *tinta de parede rugosa* e a colcheia permaneceu com a *madeira fórmica lisa*.



As **cores e texturas** foram escolhidas pelos integrantes do Promuvi após acordo entre os participantes das atividades. A eficácia depende da concordância e do envolvimento de todos e promove a comunicação entre os participantes.

Com o *Compassômetro* podemos criar para o a fórmula de compasso 4/4 qualquer situação que envolva figuras musicais, de *semibreve* à *colcheia*, incluindo as pausas (conforme Figura 15).

O *Compassômetro* tem como objetivo identificar imagens mentais e ampliar ainda mais a visão espacial musical, lembrando Sacks (2007) sobre a observação de que as pessoas cegas podem intensificar as imagens mentais visuais.

Compassômetro preenchido e respectivas representações notações musicais no compasso 4/4

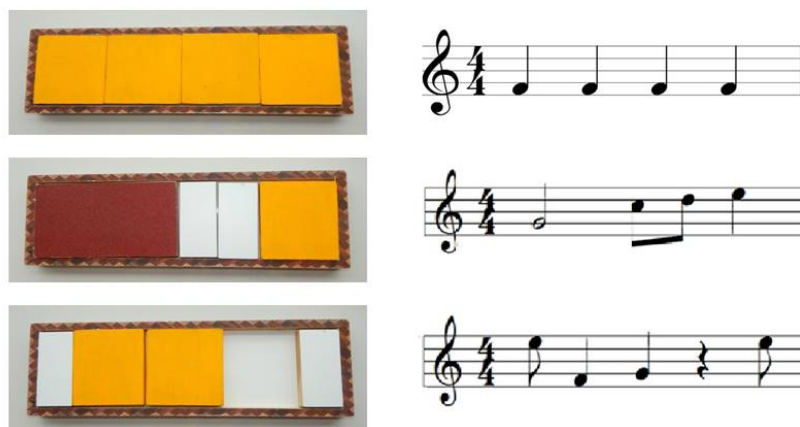


Figura 15 - Compassômetro e Representações Musicais

#### 6.4. Solfejo e memorização: a ladainha

Solfejar, solfejar, solfejar. Um dos princípios básicos da aprendizagem do Método Suzuki (2012) a ser seguido é o da *repetição*. “Sem repetição, não há aprendizagem. Esta é a chave para a retenção mental e física. Memoriza-se pouco se não houver repetição, mas, ao praticar a repetição sempre leva-se menos tempo para memorizar novas coisas” (Fonterrada, 2008, p.172). A repetição constante, o estímulo à habilidade de memória, à execução de ouvido como domínio técnico-instrumental completo e até a busca da tranquilidade interior (por isso, a respiração e a postura são fundamentais para que o musicista interaja com o instrumento e o mundo) são metas difundidas da filosofia Suzuki e aplicadas no Promuvi como ferramentas de aprendizagem musical.

“A inteligência auditiva, comportando elementos de ordem mental sintetiza de maneira abstrata as experiências sensoriais e afetivas; é em realidade o conhecimento do que se ouviu e escutou” (Rocha, 2013, p. 32). O Método Willems defende a audição como indispensável ao aperfeiçoamento do aluno e podemos comprovar isso nos exercícios de *solfejo e memorização* realizados no projeto Música Transformando Vidas para fixar e transmitir o pensamento sonoro.

Como não temos a *leitura* e a *escrita* de maneira convencional no Promuvi, o *solfejo* é a ferramenta adequada desenvolvida para reconhecer e ordenar os sons em termos de sensibilidade afetiva auditiva.

Quando eu e Silvio fizemos os primeiros contatos com a musicografia braile, descobrimos que não estaríamos livres da *memorização*, peça importante também do método braile. Deparei também com pessoas que, mesmo conhecendo a musicografia braile, não praticavam o *solfejo* e tinham dificuldades na execução e *memorização* das melodias.

Com isso, o foco principal de ataque no Promuvi não deveria ser a *musicografia braile*, mas sim o *solfejo e a memorização*<sup>22</sup>. Willems (2009) destaca que o movimento sonoro é a verdadeira base da música e que a ordenação dos sons é mais fácil de realizar com a utilização das notas.

Os exercícios de ordenação dos sons devem ser precedidos de um mínimo de prática do movimento sonoro pré-musical (subida e descida) levando à noção da altura do som. Pode ser feita com os diversos instrumentos utilizados no curso pré-solfégico, especialmente a flauta de êmbolo. (Willems, 2009, p. 10).

E como funcionam as atividades de *solfejo e memorização*?

Com flauta na mão (independente do nível do aluno) corrigimos os alunos com *exercício de postura e respiração* adequada.

Na sequência, realizamos o ataque das notas com sílabas *tu-tu-tu* ou *du-du-du* (variação da **intensidade** da nota). Depois, para a correta *digitação*, são escolhidas notas que serão executadas em determinado trecho da música.

Para cada um dos alunos é verificado a qualidade do som e se a digitação está correta. Vide o exemplo prático em cima da Parte I da música “Anunciação” do compositor Alceu Valença (conforme Figura 16).

---

<sup>22</sup> Solfejo realizado durante Concerto do Promuvi – Música Transformando Vidas, na Concha Acústica em Santos, SP, Brasil, maio de 2017, com a música “O Trenzinho do Caipira” (Heitor Villa-Lobos): <https://www.youtube.com/watch?v=gdaJfIRw0yo>

**Música Anunciação com exercícios  
de solfejo e digitação**

*Parte I*



*Parte II*



*Parte III*



Figura 16 - Música Anunciação – partes I, II e III

O primeiro compasso começa com a nota *sol* (digitação 0 1 2 3 na flauta doce soprano). Iniciamos com as sílabas *tu-tu-tu*, depois *du-du-du*, mudamos para digitação 0 1 2 (nota *lá*), repetimos as sílabas, digitamos 0 1 (nota *si*), repetimos a mudança de sílabas, corrigimos a postura, etc. Dessa maneira, todos os níveis de alunos participam e exercitamos escalas, respirações, digitações e a sequência do trecho inicial da música. Executamos a mesma sequência de exercício para o segundo trecho da música, agora iniciando com a nota *mi* (digitação 0 1 2 3 4 5). Para a terceira e última atividade, trabalhamos com a **duração** das notas no refrão da música (Parte III) com figuras musicais de colcheias, semínimas e mínimas e explorando a nota *ré* (agudo) com digitação 2 na flauta doce barroca.

Com os exercícios finalizados em termos de *postura, respiração, ataque, propriedades de som e digitação*, realizamos a audição do solo completo da música (no bandolim ou por meio de mídia). Passamos a *solfejar* a música inteira para que o processo de *memorização* seja completo e as partes exercitadas sejam interligadas. Os alunos solfejam com a flauta no lábio inferior e os que conseguirem, digitam as notas (sem soprar a flauta), fazendo com que cognitivamente efetuem o processo de “ligar o nome da nota” ao “furo a ser preenchido” durante a execução da melodia.

Enfim, “*vamos tocar*”. Uma, duas, várias vezes, com acompanhamento do *cajon* (percussão) e bandolim (harmonia). Em uma aula de 2 (duas) horas, com breve intervalo para o café, é possível aprender o solfejo e tocar uma melodia de 15 a 20 compassos, independente do nível do aluno, todos com deficiência visual total ou parcial. (vide partitura completa no Anexo V).

O *solfejo* das melodias é realizado sistematicamente nas aulas. Durante os concertos, temos momentos de *solfejo* para que a plateia entenda o processo de *memorização* desenvolvido pelo grupo e até mesmo como fortalecimento de lembrança das notas musicais para determinada melodia. Com o método, o “tempo médio de maturação” de uma música para concerto é de dois meses. Outro exercício interessante é o *relógio das notas*, quando os alunos dizem o nome das notas, em ordem crescente ou decrescente de escala, sem se preocupar em *solfejar*, mas com o objetivo de guardar a sequência musical.

Os nomes das notas devem ser praticados, desde o princípio, de maneira a firmarem uma união automática, fácil e definitiva, entre os sons e os nomes. Para isso, é indispensável respeitar a ordem natural dos sete sons da escala. A introdução dos nomes ligados aos sons traz uma facilidade incontestável a esta união. Partimos por isso da escala de DÓ cantada com os nomes das notas, antes do trabalho intelectual puro, sem som, que será feito a seguir e ajudará a vencer a preguiça cerebral de inúmeros alunos de natureza sensível, pouco inclinados ao trabalho abstrato. (Willems, 2009, p. 11).

Tal exercício pode ser incrementado, dependendo do andamento e ritmo da turma, pulando uma nota, alternando pausa entre as pessoas, batendo palma, trocando o nome da nota pelo nome próprio da pessoa e várias outras combinações. O resultado, sempre divertido, faz com que a integração seja benéfica para o grupo e reflete um pouco da nossa vivência como projeto de música, de incluir, de amor e transformar vidas.

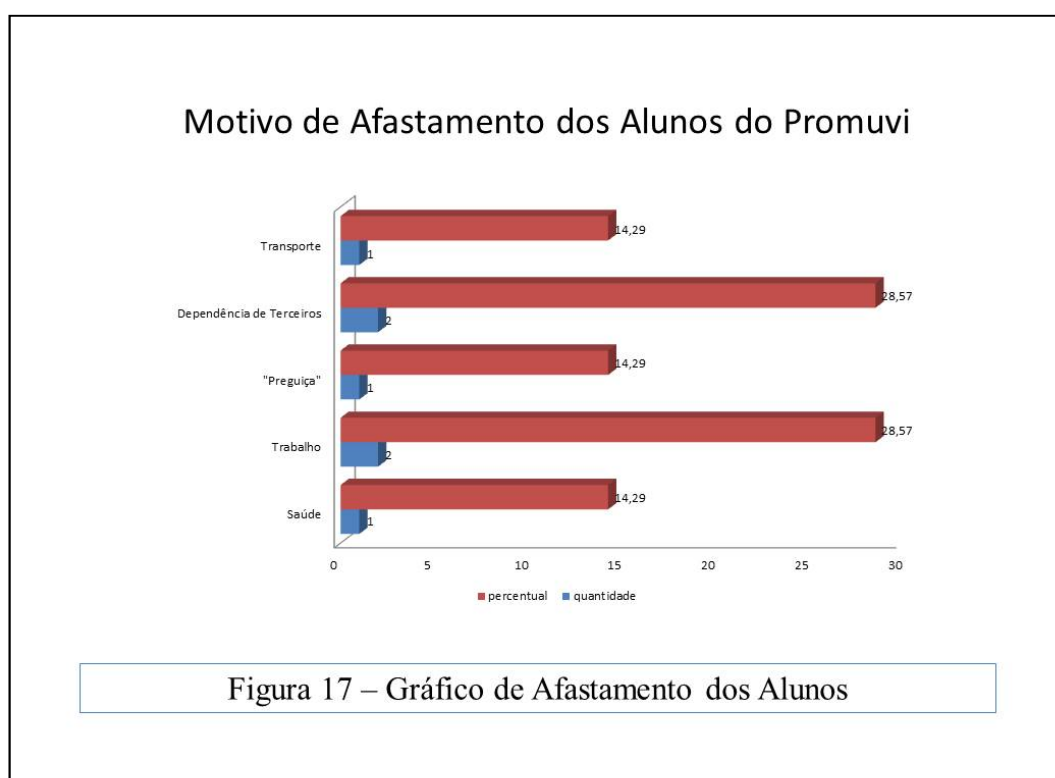
## 6.5. Acordes e compassos excluem?

*Instrumento de recolha de dados: entrevista estruturada com questões fechadas e abertas – Anexo IV.*

Ockelford (2008) discorre sobre a tabela de acordes e as dificuldades de aprendizado. Senti-me desafiado a descobrir a relação de dificuldade entre *memorização* das músicas do repertório do Promuvi e a possível influência de **exclusão** dos integrantes do projeto.

Com *Entrevista Estruturada com Questões Fechadas e Abertas* por meio telefônico no período de 5 dias (Anexo IV), consegui entrevistar 7 (sete) pessoas afastadas do grupo (conforme Figura 17).

Nenhuma resposta dada pelos entrevistados foi o repertório, a metodologia ou aprendizagem das músicas. Dois integrantes alegaram dependência de terceiros, dois por motivo de trabalho (conflitos de horários) e três passam por situação de saúde, problema de transporte (barreira de acessibilidade) e até de “preguiça” em ir à aula.



O tempo médio da entrevista foi de 15 minutos e realizada nos períodos da tarde e da noite, conforme disponibilidade dos entrevistados. Ao longo da conversa ressalttei a vontade do grupo que retornassem ao nosso convívio.

O convite feito durante a entrevista para o retorno dos alunos deu resultado: 3 (três) entrevistados compareceram ao concerto realizado na Concha Acústica de Santos<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Vídeo do Concerto do Promuvi – Música Transformando Vidas, na Concha Acústica de Santos, SP, Brasil, em maio/2017: <https://www.youtube.com/watch?v=GX1Pw8NufuI>. Disponibilidade de outros vídeos do Promuvi no Anexo VII.

(conforme Figura 18) com a presença recorde de 32 (trinta e dois) integrantes no palco e 2 (dois) retornaram em definitivo às aulas semanais. Com o repertório não sendo empecilho para a **exclusão** dos músicos, resolvi mesmo assim investigar as relações musicais de forma análoga à pesquisa de Ockelford (2008).

Concerto da Concha Acústica (maio/2017)  
com 32 integrantes do Promuvi



Figura 18 – Concerto da Concha Acústica

Por meio das **Grelhas de Observação** (Anexo VI), aponte as tonalidades, naipes de flautas, quantidade de compassos (tamanho da música x complexidade de memorização), quantidade de notas dentro das melodias (relativo à memorização de digitações e escalas envolvidas), fórmula de compasso, quais músicas possuíam introdução e acidentes de clave (dificuldade de digitação por parte dos músicos).

As músicas do repertório foram divididas em 6 (seis) Grupos conforme as fases cronológicas de aprendizado do Promuvi, com destaque para um grupo de *músicas obscuras* que caíram em desuso por problemas diversos de adaptação e *case para a música Barcarola* com nova roupagem (versão mais simples pertence ao Grupo 1).



No quadro 5 pode-se observar os Grupos 1 e 6 de melodias destacados para análise comparativa.

### Grupo 1 e Grupo 6 de músicas do Promuvi em comparativo de análise de Ockelford (2008)

	nro notas	notas	com	número	número	tempo	acord es envol vidos			
Música	diferentes	com acidentes	introdução	compassos	flautas	de compasso				
Grupo 1 - soprano										
Oh Miguel	2	não	não	4	1	4 por 4	Am			
Ovelha de Maria	3	não	não	8	1	4 por 4	G	D		
Barcarola	4	não	não	16	1	3 por 4	G	D7	C	
Neve	4	não	não	16	1	3 por 4	G	D	D7	
Claração da Lua	6	SIM	não	12	1	4 por 4	G	D	Am	A

	nro notas	notas	com	número	número	tempo	acord es envol vidos									
Música	diferentes	com acidentes	introdução	compassos	flautas	de compasso										
Grupo 6 - todas																
Ovelha de Maria e Asa Branca e Mulher Rendeira	9	SIM	não	38	3	2 por 2 / 4 por 4	G	D	C	G7	D7	Am				
O Portão	7	não	SIM	17	3	4 por 4	C	C+7	C6	D	Dm	G7				
É Preciso Saber Viver	7	SIM	SIM	35	3	4 por 4	G	G+7	G7	C	Cm6	Em	A	D7		
Noite Feliz	15	SIM	não	24	5	3 por 4	C	G	F							
Gita	12	SIM	SIM	48	2	4 por 4	G	Am	D	B	Em	A	Eb	C	F	

Quadro 5 – Comparativo entre Grupos de Música

#### O Grupo 1:

músicas dentro do processo inicial de aprendizado do Promuvi, utiliza apenas a flauta soprano com poucos acidentes de clave, músicas sem introdução, pequeno número de compassos, harmonia simples e restringe-se aos compassos 3/4 ou 4/4.

#### O Grupo 6:

focado para alunos em estágio intermediário/avançado (dois ou mais anos de projeto), envolve naipes diferentes de flautas, maioria das músicas com acidentes de clave (dificultando a digitação), quantidade de notas maior, músicas com introdução (exigindo maior atenção e menos *comando de voz* do regente), considerável aumento de compassos (maior concentração e *memorização* por parte dos músicos), variação da fórmula de compasso dentro de uma mesma música e harmonia diferenciada.

Conclusão: as Grelhas de Observação tornam fácil a visualização das características dos grupos (diferentes naipes de flautas, harmonias envolvidas, tamanho de partituras, dificuldades de digitação, sofisticação de arranjos, fórmula de compasso) e por consequência identifica as propriedades de som estudadas, dinâmicas das melodias e como tratar as habilidades individuais e do grupo nas aulas.

Contribui também para a escolha de novas músicas para o repertório, classificando-as antes no quadro de grupos e de iniciar a atividade com o grupo em sala de aula. Com certeza, a riqueza das informações facilitará no futuro a determinação da escolha de um repertório adequado para o aprendizado do Promuvi.

## Capítulo 6 – Conclusão

*“Colocaram-no ali...  
os convidados tropeçavam nele...  
confundiam-no com outra pessoa...  
mudavam-no de lugar para que não estorvasse...  
expressão errática de cego muito recente...”.*  
*(trechos extraídos da epígrafe da dissertação)<sup>24</sup>*

### 7.1. Introdução

As observações da cena do casamento do livro de Gabriel Garcia Márquez retratam bem o perfil dos adultos do Promuvi nos relatos cotidianos compartilhados em aula.

O capítulo final retrata os desafios e dificuldades dos integrantes do Promuvi, a relação de compromisso do grupo, a abrangência da metodologia desenvolvida para outras necessidades especiais dentro das aulas atuais, a proposta da Investigação-Ação inicial e no decorrer do processo ao longo da dissertação.

### 7.2. As pessoas: desafios e dificuldades

Desafiar<sup>25</sup> é o ato de instigar alguém para que realize alguma coisa além de suas habilidades ou competências.

Como coordenador do projeto Música Transformando Vidas, fui estimulado a realizar algo que ultrapassasse meus conhecimentos musicais: o ineditismo, um cego no meio de pessoas *normovisuais*, as diversas adaptações e transformações pessoais e didáticas e a busca incansável de soluções. Como educador, procurei agir como mediador entre os alunos e a vida, focando o mundo musical, como enfoca Louro (2012), pois o caminho de transição entre a realidade e a recuperação da cidadania precisa ser traçada em sala de aula.

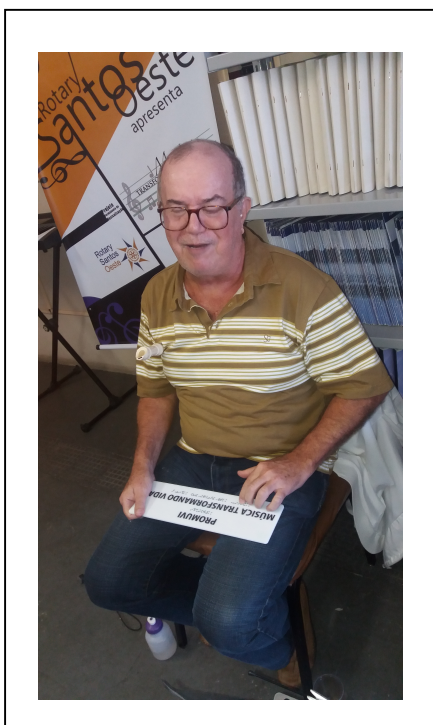
---

<sup>24</sup> Trechos do livro “Crônica de uma Morte Anunciada” de Márquez (2014).

<sup>25</sup> Definição de desafiar tirado de dicionário online de português. Fonte: <https://www.dicio.com.br/desafio/>, acessado em 8 de abril de 2017.

Todos os esforços de uma aula de música estão relacionados, de algum modo, ao processo da escuta. E a escuta, por sua vez, sempre será ou fonte ou desaguadouro de algum repertório. O repertório é ao mesmo tempo, chão e horizonte da aula de música, tanto para o professor quanto para o aluno. (Louro, 2012, p. 17).

As principais dificuldades encontradas foram na *quebra de barreiras* atitudinais, nas práticas pedagógicas, uso de terminologias, ao saber mais ouvir do que falar, conhecer mais a deficiência visual e outras necessidades especiais. Nesse sentido, o Mestrado em Comunicação Acessível foi, e está sendo, ferramenta essencial ao Promuvi. O projeto encontra muitas dificuldades no intercâmbio de informações com outros profissionais disponíveis em tempo/conhecimento e entidades para compartilhar experiências que promovam atividades paralelas ou complementares ao projeto.



A constatação da Musicografia Braille como barreira, e não como alavanca para o Promuvi, foi uma frustração para o Silvio Gonzaga e para mim. O teste realizado após a finalização da Entrevista de Coleta de Dados (Anexo II), para checar se eles realmente sabiam ler braile, era muito simples. Entreguei uma placa resinada com o nome do projeto em braile: Promuvi - Música Transformando Vidas (conforme figura 19). Dos 11 (onze) integrantes do projeto que diziam ter bom conhecimento de leitura braile, apenas 3 (três) conseguiram. Dessa maneira, a musicografia braile precisou ser abortada das metas iniciais do projeto.

Figura 19 – Leitura de placa em braile por integrante do Promuvi

### 7.3. O grupo: compromisso e lazer

Para o músico Hermeto Pascoal, tudo que soa gera música. Sá (2012) lembra ainda que se não conseguimos imaginar um mundo sem luz, como imaginá-lo sem som? O Promuvi segue à risca o Método Willems, que segundo Rocha (2013), acredita no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e realiza um trabalho vivo, ordenado, partindo da prática para a teoria e não vice-versa. Pudemos constatar a

mudança positiva de comportamento, receptividade crescente, alegria e companheirismo entre os integrantes e também um maior grau de responsabilidade e comprometimento diante das atividades propostas.

Vale a pena destacar a **Grelha de Observação** relatada no Capítulo 5 (Anexo III) sobre os 10 (dez) últimos concertos de 2016. Dos 27 (vinte e sete) músicos no palco, 13 (treze) não frequentaram as aulas durante o mesmo período, sendo 9 (nove) deles com deficiência visual. Lancei uma questão ao grupo: *por que vocês não comparecem às aulas para melhorar a performance?* Um dos integrantes, assíduo às aulas e concertos, bravejou: “*Quem não vai à aula, não deve participar do concerto!*”. Silêncio total. Continuei a explanação: do total de participantes, 16 (dezesseis) possuem deficiência visual e 11 (onze) são *normovisuais* (incluindo o aluno com síndrome de Down e os músicos convidados), ou seja, 59,26% de pessoas com deficiência. Outra questão lançada: *por que não melhorar esse percentual?*

Mais uma análise feita, em termos de presença: mínima de 7 (sete) pessoas, máxima de 22 (vinte e duas) no último concerto do ano (Cantata de Natal) e a média nos concertos foi de 12,8 músicos. Outra questão colocada: *qual a dificuldade para aumentar a média de presença nos concertos?* Da lista dos músicos, apenas 3 (três) estiveram presentes em todos os 10 (dez) concertos, sendo 2 (dois) *normovisuais* (eu, um deles) e 1 (uma) pessoa com deficiência visual parcial. O relato das informações pegou todos de surpresa. Além disso, destaquei que a “não obrigação” das aulas, ensaios e concertos faz com que a responsabilidade esteja dentro de cada um.

Com isso, a **Grelha de Observação** se faz necessária constantemente dentro do Promuvi e favorece a construção de hipóteses, possibilita elementos para delimitação de problemas e permite novos aspectos de problemas com autenticidade de fatos ocorridos, sem especulações ou distorções.

#### 7.4. Abrangências para outras necessidades

Em 2013, o projeto Música Transformando Vidas foi “experimentado” na APAE – Santos (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), entidade que cuida de crianças e jovens que possuem síndrome de Down e outras necessidades especiais.

Ao longo de um ano trabalhamos com uma classe formada por professores, pais e alunos da entidade e a exigência única era que a criança/jovem com síndrome de Down (ou outra necessidade especial) participasse se acompanhada do pai/mãe.

Vinte pessoas participaram do projeto, sendo quatro jovens da entidade, com os respectivos pais. Concluímos o curso em um ano e poucas adaptações foram necessárias. Principais diferenças: o aprendizado dos adultos foi mais rápido em comparação às pessoas com deficiência visual; aulas em separado para os alunos com síndrome foram ministradas; alunos com preferência de canto/solfejo em relação à digitação na flauta.

O resultado do concerto de formatura foi bem abaixo da apresentação do Promuvi em termos de *performance* e infelizmente a APAE não prosseguiu com o projeto no ano seguinte. O lado bom: um aluno com síndrome de Down, Lauriceu Castilho Júnior, continua frequentando o Promuvi acompanhado da irmã, mesmo depois do falecimento do pai (conforme Figura 20).

Lauriceu na aula inaugural da APAE com o pai  
e no solo no Concerto da Concha Acústica



2013 com o pai na APAE,  
aprendendo as primeiras notas



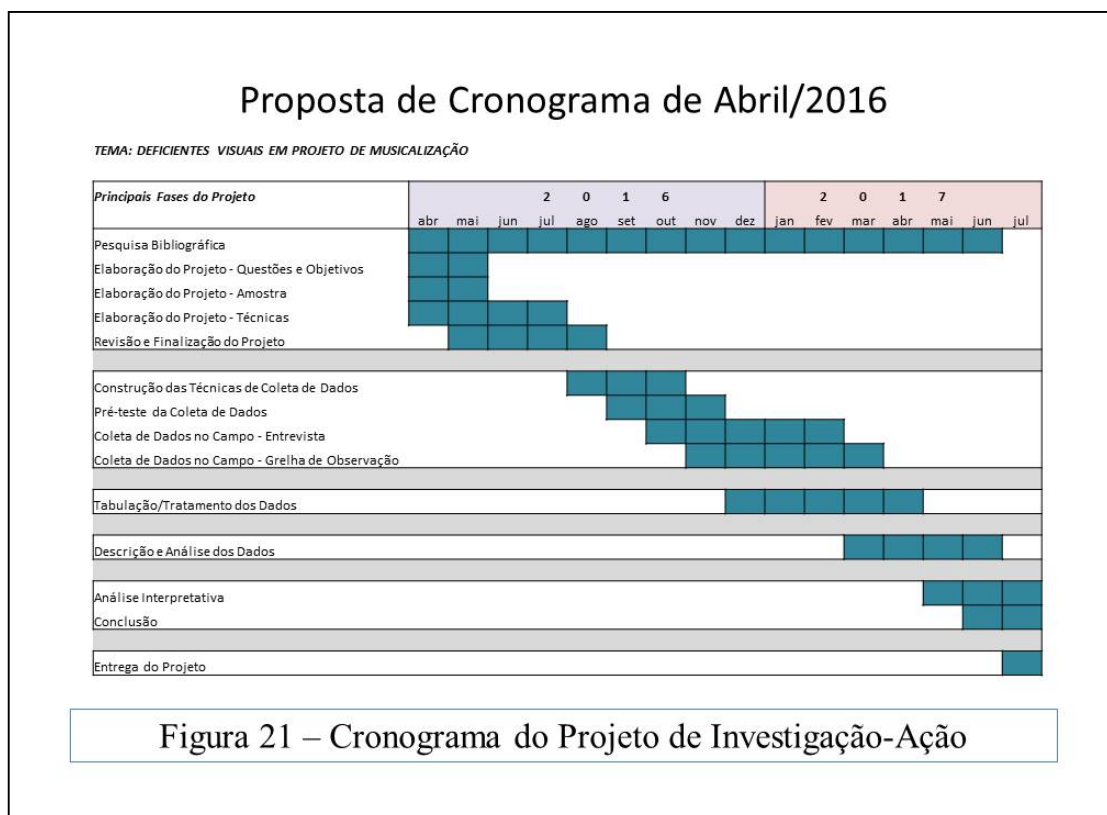
2017 em apresentação  
solo na Concha Acústica

Figura 20 – Aluno com síndrome de Down

## 7.5. Conclusão e reflexão

Dentre os objetivos gerais e específicos desta Investigação-Ação, o estudo constatou a eficácia do ensino musical de adultos com deficiência musical adquirida. É possível sim, a partir do acolhimento, de aulas planejadas e concertos compartilhados, seguindo métodos, da prática para a teoria, por meio de atividades de solfejo e memorização, fazer com que pessoas leigas em música voltem a ter interesse na vida e aprendam instrumentos musicais. A intenção desse estudo é que os dados e análises realizadas sejam relevantes para aqueles que educam, cuidam ou trabalham com pessoas com deficiências visuais, adultos ou não.

A proposta de cronograma da dissertação foi cumprida como estabelecida (conforme Figura 21). A aplicação da Investigação-Ação ao grupo promoveu melhor comunicação entre os participantes e a eficácia da metodologia adotada dependeu consideravelmente da concordância e o envolvimento de todos, melhorando as práticas educativas, pois todos os intervenientes consideraram-se atores do processo de investigação.



Conseguimos descrever e analisar produtos de apoio e técnicas empregadas no projeto e o quanto proporcionou em termos de aprendizado, mesmo com a frustração da musicografia braile. O entrave nos ensinou que não devemos desistir quando deparamos com uma barreira. A investigação explorou propostas de melhorias nas técnicas de aprendizagem musical com a possibilidade de abrangência para pessoas com outras necessidades e, além dos resultados obtidos, vem aprimorando a metodologia, desde o sucesso de 2013 com a APAE, incluindo a entrada constante de pessoas com outras necessidades especiais no grupo.

Uma revelação importante na dissertação do mestrado foi que a “estrela” do estudo acabou não se revelando o dispositivo de apoio *Compassômetro*, desenvolvido exclusivamente para o projeto Música Transformando Vidas – Promuvi, mas sim a Metodologia de Ensino de Música para os Adultos com Deficiência Visual Adquirida. Com o passar do tempo, os alunos avançados adquirem experiência e praticamente abandonam o uso do dispositivo. Apenas os alunos *iniciantes* utilizam-no e em aulas separadas. Não gostam de utilizá-los nas *aulas coletivas*. O dispositivo passou a ser uma ferramenta, um produto de auxílio ao aprendizado musical. A Metodologia de Ensino, sem a necessidade do conhecimento do braile e da musicografia braile, é o verdadeiro diamante da dissertação do mestrado em termos de inclusão musical e social. Ela que proporciona ao cidadão a superação e descoberta de uma nova vida a partir da música.

Outra conclusão importante da Investigação-Ação foi no comparativo de quadro de músicas análogo ao estudo de Ockelford (2008) quando pudemos comprovar que o grupo afastado do Promuvi não estava desistindo do projeto por dificuldades encontradas no aprendizado ou na metodologia empregada, mas por motivos outros como demonstrados no capítulo anterior. E que o ritmo crescente do grupo de músicas a serem passadas para os alunos acompanha o desenvolvimento dos mesmos em termos de aquisição de conhecimento apreciável.

Alves (1995) lembra que o rigor metodológico é uma ferramenta provisória e que algumas vezes pode nos conduzir a um beco sem saída. Quando nos encontramos perante o novo, ao investigado interessa conhecer a realidade que lhe é oferecida. Destaca ainda que a atividade exploratória e analítica não é um fim em si mesmo. O interessado investiga o real porque é de onde terá de tirar os materiais para construir o



possível. Mas onde está o possível que ainda não existe? Precisamos aprender a improvisar, compor, testar, errar, afinar novamente o instrumento e observar que o mundo está ficando diferente. Como frente a um instrumento musical novo. Os instrumentos não se materializam a partir da música. É o inverso. Da prática para a teoria. A realidade de outrem é o passado. O hoje está em evolução. É a música transformando vidas nas jornadas entre palestras, eventos, cursos e conversas, teoria, livros, ideias maravilhosas e fascinantes. Mas muitas vezes precisamos prestar atenção, pois podem ser barreiras que mais afastam quem realmente precisa ser acolhido musicalmente e para a vida.

As pessoas com deficiência visual esperam e aspiram pela música. Querem ser estimuladas a descobrir uma maneira de ter dignidade, recuperar autoestima e cidadania.

Quando me perguntavam no início do projeto “*o que o senhor entende de ensinar música para cego*”, respondia com o coração aberto “*absolutamente nada*”. Mas sabia também que juntos poderíamos revelar caminhos consistentes e inusitados, mesmo sem a necessidade do braile e da musicografia braile, com o intuito de devolver a dignidade à “*cegolândia*” por meio da musicalização. Todos sabem que ainda temos muito chão para trilhar no Promuvi.

Logomarca do projeto de música



Figura 22 – Logomarca do Promuvi

Que esta investigação motive e sensibilize os atuais e futuros alunos e educadores da importância da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação musical, principalmente os adultos com deficiência visual adquirida. Vale a pena apostar na loucura de educar e desafiar a descoberta de novos acordes na vida.

Afinal, somos todos doidos.

Eu, tu, eles. Quem disse?

Os teimosos do Promuvi.

## Referências bibliográficas

- Alves, R. (1995). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética.
- Aragão, M. (2011). *Música, mente, corpo e alma: interpretação e comunicação através da música*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Aranha, M.S.F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173.* Disponível em [http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08\\_biblioAcademico\\_paradigmas.pdf](http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf). Data de acesso: 21 fevereiro 2017.
- Bonilha, F.F.G. (2010). *Do toque ao som: o ensino da musicografia braile como um caminho para a educação musical inclusiva*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Departamento de Música. Programa de Pós-Graduação. Campinas. São Paulo.
- Brito, T.A. (2015). *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Edusp.
- Carmo, H. & Malheiro, M. (1998). Tipos de estudo. In: Metodologia da Investigação. *Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caroll, L. (2006). *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Belo Horizonte: Villa Rica.
- Chizzotti, A. (2010). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), p. 335-380.
- Copland, A. (2013). *Como ouvir e entender música*. (Trad. Luiz Paulo Horta). São Paulo: Realizações Editora.

Fonterrada, M.T. de O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. (2ª ed.) São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte.

Fortin, M.F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (5ª ed.). Loures: Lusociência Edições Técnicas e Científicas Ltda.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda.

Fundação Dorina Nowill (2002). *Cartilha Previna a Cegueira. Informações sobre a Prevenção da Cegueira*. São Paulo: Dorina Nowill.

IBGE -  
[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religioa\\_deficiencia/caracteristicas\\_religioa\\_deficiencia\\_tab\\_xls.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religioa_deficiencia/caracteristicas_religioa_deficiencia_tab_xls.shtm) e  
[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religioa\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religioa_deficiencia.pdf)  
 df Data de acesso: 21 setembro 2016.

Krolik, B. (2004). (recompilado) Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: *Manual Internacional de Musicografia Braile*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/musicabraile.pdf>. Data de acesso: 3 abril 2017.

Lei Brasileira de Inclusão - [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Data de acesso: 14 fevereiro 2016.

Leonido, L. (2007). *Literacia musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes*. Disponível em [http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia\\_musical.php](http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia_musical.php). Data de acesso: 5 junho 2017.

Lima, M.R.R. & Figueiredo, S.L.F. (2004). *Exercícios de teoria musical – uma abordagem prática*. (6ª ed.) São Paulo: Embraform.

Lopes, E. (2011). *Investigação em Interpretação Musical: paradigmas e o conceito de narrativas múltiplas*. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13952>. Data de acesso: 20 julho 2016.

Louro, V. (2012). *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. Colaboradores: Luís Alonso e Sidney Molina. São Paulo: Editora Som.

Luz, M.C. (2008). *Educação musical na maturidade*. São Paulo: Editora Som.

Mangas, C. & Freire, C. (2015). Inclusão e acessibilidade em ação: clarificação de conceitos. In C. Mangas, C. Freire & M. Francisco (Orgs.), *Inclusão e Acessibilidade em Ação Diferentes percursos, um rumo*. Leiria: iACT/IPLeiria, Artigo 1. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1602>. Data de acesso: 5 junho 2017.

Márquez, G.G. (2014). *Crônica de uma morte anunciada*. (Trad. Remy Gorga Filho) (46ª ed.) Rio de Janeiro, São Paulo: Record.

Melo, M.W.S. (2014). *Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Graduação. Salvador. Bahia.

Milhano, S. (2012). *Motivações e percepções da participação num projeto de valorização do envelhecer através das artes e da música – um estudo exploratório*. In Canastra, F., Santos, G. P. Lopes, M. S. P. (Org.) *Animação Cultural: Descobrindo Caminhos*. ESECS /NIDE/ CIID/ Instituto Politécnico de Leiria.

Miller, O. & Ockelford, A. (2005). *Visual needs*. The sen series. London: Continuum.

Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. Oxford Music Education Series. England: Oxford University Press.

Ota, R. (2014). *Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas. Instituto de Artes. Campinas. São Paulo.

Reily, L. (2008). *Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 245-266, maio/ago. 2008. Unicamp. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Data de acesso: 18 junho 2015.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*. Disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf). Data de acesso: 15 abril 2017.

Rocha, C.M.M. (2013). *Educação musical método Willems*. (3ª ed.) Salvador: Instituto de Educação Musical.

Rodrigues, M.I. (2010). *Educação musical de deficientes visuais – analisando possibilidades de aplicação de alguns princípios do método Suzuki*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2701/0>. Data de acesso: 12 junho 2017.

Sá, S. (2012). *Aos olhos de um cego: inclusão e convivência com o deficiente visual*. São Paulo: Sá Editora.

Sacks, O. (2007). *Alucinações musicais, relatos sobre a música e o cérebro*. (Trad. Laura Teixeira Motta) (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Sassaki, R.K. (2005). *Inclusão: o paradigma do século 21*. Seminário Outubro 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Data de acesso: 13 fevereiro 2017.

Sassaki, R.K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. Disponível em [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Data de acesso: 14 fevereiro 2017.

Schafer, R.M. (1977). *A afinação do mundo. Uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. (Trad. Marisa Trench Fonterrada). São Paulo: Unesp.

Serralach, L. (1957). *Nueva Pedagogia Musical*. (5ª ed.) Buenos Aires: Ricordi Americana.

Souza, C.S.L. de (2010). *Música e Inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador. Bahia.

Suzuki, S. (2012). *Nurtured by love*. Revised Edition. (Trad. Kyoko Selden & Lili Selden). USA: Alfred Music Publishing.

Swanwick, K. (2014). *Música, mente e educação*. (Trad. Marcell Silva Steuernagel). Belo Horizonte: Autentica Editora.

Tomé, D. (2003). *Introdução à musicografia braile*. São Paulo: Global Editora.

Tudissaki, S.E. (2015). *Ensino de música para pessoas com deficiência visual*. São Paulo: Unesp.

Willems, E. (2009). *Solfejo Curso Elementar*. (Adaptação portuguesa de Raquel Marques Simões). São Paulo: Fermata do Brasil.





## Anexos

### Anexo I - Entrevista Inicial de Acolhimento

1. NÚMERO DE CADASTRO: \_\_\_\_\_
2. NOME: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ENDEREÇO (completo): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. NÚMERO DE TELEFONE RESIDENCIAL: (    ) \_\_\_\_\_
5. TELEFONE CELULAR (TELEMÓVEL): (    ) \_\_\_\_\_
6. WHATSAPP: (    ) mesmo que o celular  
Outro (    ) \_\_\_\_\_
7. ENDEREÇO DE E-MAIL: \_\_\_\_\_
8. REDE SOCIAL (FACEBOOK, etc.): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. OBSERVAÇÃO: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo II - Entrevista – Coleta de Dados Qualitativos e Quantitativos**

NÚMERO DE CADASTRO: \_\_\_\_\_

Variáveis-Atributos Qualitativas:

NOME: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

FILIAÇÃO

Mãe: \_\_\_\_\_

Viva: ( ) não ( ) sim.

Com deficiência: ( ) não ( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

Causa? \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

Vivo: ( ) não ( ) sim

Com deficiência: ( ) não ( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

Causa? \_\_\_\_\_

SEXO: ( ) masculino ( ) feminino

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

NATURALIDADE: \_\_\_\_\_ NACIONALIDADE: \_\_\_\_\_

ENTIDADE QUE PERTENCE: \_\_\_\_\_

ESCOLARIDADE:

( ) Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Médio completo

( ) Ensino Superior incompleto. Curso: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Superior em andamento ou ( ) completo. Curso: \_\_\_\_\_

( ) Especialização/Pós em andamento ou ( ) completo. Curso: \_\_\_\_\_

Pretende fazer algum curso superior? \_\_\_\_\_

LOCAL DE RESIDÊNCIA


---



---

CEP: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO RESIDE NO LOCAL? \_\_\_\_\_

CASA PRÓPRIA? ( ) não ( ) sim CASA ALUGADA? ( ) não ( ) sim

MORA EM CASA DE FAMILIAR/AMIGO? ( ) não ( ) sim. Quem? \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ATUAL EMPREGO (cargo/empresa): \_\_\_\_\_

FAIXA SALARIAL: \_\_\_\_\_ ÚLTIMO EMPREGO: \_\_\_\_\_

OBS.: \_\_\_\_\_

---

FORMAÇÃO MUSICAL (atribuições de 1 a 5 – nenhum, pouco, médio, bom e excelente)

CONHECIMENTO TEÓRICO MUSICAL : ( )

*CONHECIMENTO TEÓRICO MUSICAL : ( ) – versão professor*

CONHECIMENTO PRÁTICO MUSICAL (instrumentos): ( )

QUAL(IS)? \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO ACADÊMICA: ( ) não ( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

*CONHECIMENTO PRÁTICO MUSICAL (instrumentos): ( ) – versão professor*

HORAS DE PRÁTICA INSTRUMENTAL POR SEMANA: \_\_\_\_\_

INTERESSE EM QUAIS INSTRUMENTOS MUSICAIS? \_\_\_\_\_

---

DESDE QUANDO PERTENCE AO PROMUVI: \_\_\_\_\_

---

DEFICIÊNCIA: (    ) não (    ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

TIPOLOGIA E CAUSA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

DESDE QUANDO: \_\_\_\_\_

OUTRAS DEFICIÊNCIAS: \_\_\_\_\_

MEDICAÇÃO ATUAL: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

SINTOMAS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ACOMPANHAMENTOS MÉDICOS E CIRURGIAS RECENTES

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### ACESSIBILIDADE

REALIZOU (ou realiza) CURSOS APÓS O OCORRIDO (não necessariamente musicais):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CONHECIMENTO BRAILE

(atribuições de 1 a 5 – nenhum, pouco, médio, bom e excelente): \_\_\_\_\_

DIFICULDADES DE ACESSIBILIDADE NO PROMUVI:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

DIFICULDADES DE ACESSIBILIDADE NA VIDA:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Variáveis-Atributos Quantitativas:

ALTURA: \_\_\_\_\_ ( ) não sabe ( ) não deseja informar

PESO: \_\_\_\_\_ ( ) não sabe ( ) não deseja informar

RENDAMENTO FAMILIAR: \_\_\_\_\_ ( ) não sabe ( ) não deseja informar

DEPENDENTES:

FILHOS (qtde): \_\_\_\_\_

PAIS OU PARENTES (qtde): \_\_\_\_\_

OUTROS (qtde): \_\_\_\_\_

MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE:

MEIO DE LOCOMOÇÃO PARA PROMUVER: \_\_\_\_\_

MEIO DE LOCOMOÇÃO HABITUAL: \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES GERAIS:

---

---

---

---

---

---

---

---



## Anexo IV – Entrevista - Afastados do PROMUVI

Nome: \_\_\_\_\_

O que o levou a sair do PROMUVI? (    ) desmotivação pessoal (    ) profissional  
(    ) dificuldade de aprendizado (    ) desencontro com a turma (    ) problema de  
deslocamento (    ) o instrumento musical adotado (    ) o repertório (    ) a obrigação dos  
concertos (    ) o horário (    ) o trabalho (    ) família (    ) saúde (    ) outros

Quando saiu? \_\_\_\_\_ Tem vontade de voltar? (    ) sim (    ) não (    ) não sabe

Pratica ainda flauta? (    ) não (    ) sim (    ) se sim, regularmente? (    ) nunca mais tocou

Que músicas costuma tocar do repertório do PROMUVI? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Toca outros instrumentos? (    ) não (    ) sim - Quais? \_\_\_\_\_

O que mais sente falta do PROMUVI? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Algum recado (ou obs) para o grupo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atualização de Dados: Endereço completo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ tel (    ) \_\_\_\_\_

Disponibilidade de horário alternativo: \_\_\_\_\_

Saúde: (    ) Baixa Visão (    ) Outro \_\_\_\_\_

Obs.: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ horário de início: \_\_\_\_\_ fim: \_\_\_\_\_

**Anexo V – Partitura música Anunciação (Alceu Valença)**

**ANUNCIAÇÃO**  
Alceu Valença

1

The musical score is written for soprano and contralto voices, with guitar accompaniment. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score is divided into three systems, each with two staves (soprano and contralto) and a guitar staff below. The first system contains measures 1 through 4. The second system contains measures 5 through 8. The third system contains measures 9 through 12. The guitar part is indicated by chords: G, Am, C, G, Em, F, C, G. The soprano part has lyrics: '1. G, 2. G, 3. Am, 4. C, 5. G, 6. 1. G, 7. 2. G, 8. G, 9. Em, 10. F, 11. C, 12. G'. The contralto part is mostly silent, with some notes in measure 10. The guitar part is mostly silent, with some notes in measure 10.

soprano

contralto

5

6 1. G

7 2. G

8 G

9 Em

10 F C

11 1. G

12 2. G



## **Anexo VI – Grelha de Observação - Grupos Música/Tabela Ockelford(2008)**

[illegible]

## **Anexo VII – Vídeos disponíveis na internet – PROMUVI**

Música “Yellow Submarine” (Beatles) – out/2014

[https://www.youtube.com/watch?v=P\\_4bX5EsPHM](https://www.youtube.com/watch?v=P_4bX5EsPHM)

Música “Ainda Bem” (Marisa Monte/Arnaldo Antunes) – dez/2014

<https://www.youtube.com/watch?v=aF7MLpcZXPI>

Música “É Preciso Saber Viver” (Roberto e Erasmo Carlos) – mai/2015

[https://www.youtube.com/watch?v=TVwLv\\_LkabQ](https://www.youtube.com/watch?v=TVwLv_LkabQ)

Música “Eu Só Quero um Xodó” (Dominguinhos) – dez/2015

<https://www.youtube.com/watch?v=mhE61DVhprw>

Música “Another Brick in the Wall” (Pink Floyd) – nov/2016

<https://www.youtube.com/watch?v=W78dbrQnPm8>

Música “Gita” (Raul Seixas) – Cantata de Natal – dez/2016

<https://www.youtube.com/watch?v=dVIKIKkmJT0>

Músicas “Ovelha de Maria, Asa Branca e Mulher Rendeira” – dez/2016

<https://www.youtube.com/watch?v=R1dT4ZZ3RVw>

Música “Noite Feliz” – Cantata de Natal – dez/2016

<https://www.youtube.com/watch?v=875TbmOxd3g>

Músicas “Oh, Miguel & We Will Rock You (Queen)” – mai/2016 – Concha Acústica

<https://www.youtube.com/watch?v=GX1Pw8NufuI>

Música “O Trenzinho do Caipira” (Villa-Lobos) – mai/2016 – Concha Acústica

<https://www.youtube.com/watch?v=gdaJfIRw0yo>

Música “Game of Thrones” (Ramin Djawadi) – mai/2016 – Concha Acústica

<https://www.youtube.com/watch?v=yhPHxrSxTic>

Música “Hallelujah” (Leonard Cohen) – jun/2017 – Teatro Coliseu

<https://www.youtube.com/watch?v=J01iuwEaPxI>