



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**PAULO ROBERTO DE OLIVEIRA COUTINHO**

OS DESDOBRAMENTOS DO ENSINO DE MÚSICA NO PROCESSO DE  
REABILITAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: um estudo de caso no  
Instituto Benjamin Constant (RJ)

Rio de Janeiro

2012

Paulo Roberto de Oliveira Coutinho

OS DESDOBRAMENTOS DO ENSINO DE MÚSICA NO PROCESSO DE  
REABILITAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: um estudo de caso no  
Instituto Benjamin Constant (RJ)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Thelma Sydenstricker Alvares

Rio de Janeiro  
2012

C871 Coutinho, Paulo Roberto de Oliveira.

Os desdobramentos do ensino de música no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual: um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ). / Paulo Roberto de Oliveira Coutinho. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

148f.: il.; 29cm;

Orientador: Thelma Sydenstricker Alvares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, 2012.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Teses - Música. 3. Deficiência Visual. I. Alvares, Thelma Sydenstricker. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.71



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
ESCOLA DE MÚSICA  
PÓS-GRADUAÇÃO

A Dissertação:

OS DESDOBRAMENTOS DO ENSINO DE MÚSICA NO  
PROCESSO DE REABILITAÇÃO DA PESSOA COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO  
BENJAMIN CONSTANT (RJ)

elaborada por:

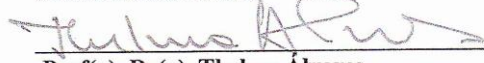
PAULO ROBERTO DE OLIVEIRA COUTINHO


e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora,  
foi aceita pela Escola de Música e homologada pelo  
Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa como  
requisito parcial à obtenção do título de

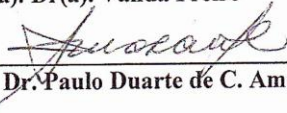
## Mestre em Música

Rio de Janeiro, 20 de abril de 2012.

Banca Examinadora:

  
Prof(a). Dr(a). Thelma Álvares (Orientador)

  
Prof(a). Dr(a). Vanda Freire (Avaliador Interno)

  
Prof. Dr. Paulo Duarte de C. Amarante (Avaliador Externo)

**Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam na importância da  
Educação Musical para o crescimento humano!**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por manter acesa a vontade de ensinar e aprender com meus alunos.

À Minha orientadora, Doutora Thelma Sydenstricker Alvares pela competência, incentivo e a dedicação, os quais foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

À professora Doutora Vanda Bellard Freire e ao professor Doutor Paulo Duarte de Carvalho Amarante, por terem aceitado participar da minha Banda de Defesa desta dissertação.

Aos colegas, profissionais e professores da escola de Música da UFRJ que tanto contribuíram para o meu crescimento profissional.

A todos os meus amigos que me conhecem e sabem da verdadeira importância da música na minha vida.

Aos profissionais, alunos e familiares que participaram deste estudo, aos quais serei sempre, incondicionalmente, grato.

Por fim, agradeço à minha família. Ao meu pai (*in memoriam*) que sempre estará comigo em qualquer ocasião da minha vida, minha querida mãe Isaura de Oliveira Coutinho, aos meus irmãos Guttemberg e Fernando, à minha esposa Carla Baltharejo e sua família. A todos eles, pela confiança, não só para a realização deste estudo, mas, sobretudo, pelo apoio incondicional em toda minha carreira profissional.

## RESUMO

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. **Os desdobramentos do ensino de música no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual:** um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ). Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o ensino de música voltado às pessoas com deficiência visual e os possíveis desdobramentos observados a partir da prática musical desenvolvida com esses alunos. Este estudo foi desenvolvido no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC) no período de abril de 2010 a junho de 2011. Os participantes da pesquisa foram alunos do setor de reabilitação com cegueira adquirida na idade adulta. A metodologia adotada no presente estudo contou com uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso. Participaram deste estudo oito alunos que frequentaram as aulas de música no setor de reabilitação de maneira contínua no período de um ano. Como procedimento de coleta de dados, foram utilizadas filmagens das atividades musicais desenvolvidas por meio da observação participante e livre, entrevistas semiestruturadas e análise de relatórios elaborados por três licenciandos que observaram algumas aulas desenvolvidas no campo de pesquisa. A técnica da triangulação foi utilizada para uma melhor abordagem dos dados, visando a uma análise mais aprofundada do que foi coletado nesse período. O desenvolvimento da análise dos dados propiciou a interpretação dos depoimentos extraídos das entrevistas e da leitura dos relatórios desenvolvidos pelos licenciandos. Esta análise conduziu o levantamento de diversos tópicos que nortearam toda a pesquisa, tornando possível uma discussão de caráter reflexivo a partir de temas como: a experiência da perda da visão, a reabilitação e o processo de ensino-aprendizagem em música. Esses três temas subsidiaram a identificação de alguns desdobramentos observados a partir de algumas mudanças de comportamento e de atitudes dos sujeitos envolvidos, provenientes da prática musical desenvolvida nesse período. Ao final deste estudo, além de reflexões e sugestões levantadas a partir do desenrolar dos temas discutidos, consideramos a importância do ensino de música nessa área, tendo em vista as contribuições observadas, tanto para o fortalecimento de futuras pesquisas na área da educação musical, quanto para vida dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Reabilitação. Educação Musical.

## ABSTRACT

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. **Os desdobramentos do ensino de música no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual:** um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ). Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

This study aimed to analyze the teaching of music geared to people with visual impairment and the possible consequences observed from the musical practice developed with these students. This study was conducted in the field of rehabilitation of the Benjamin Constant Institute (IBC) for the period April 2010 to June 2011. Survey participants were students in the rehabilitation sector with acquired blindness in adulthood. The methodology adopted in this study had a qualitative approach, through of case study. The study included eight students who attended music lessons in the rehabilitation sector in a continuous period of one year. As a procedure of data collection were used shooting of the musical activities developed through participant and open observation, semi-structured interviews and reports analysis by three undergraduates who observed some classes developed in the search field. The technique of triangulation was used to better approach data, aiming at a more detailed analysis that was collected during this period. The development of data analysis allowed the interpretation of statements extracted from the interviews and of the reports developed by undergraduates. This analysis contributed to raising several issues that guided all the research, making possible a reflexive discussion from topics as: the experience of vision loss, rehabilitation and the process of teaching and learning in music. These three themes revealed some developments in terms of features observed from some transformations through changes in behavior and attitudes of those involved, from the practice of music developed in this period. At the end of this study, along with reflections and suggestions arising from the conduct of matters discussed, we consider the importance of music education in this area, in view of the observed contributions both to strengthen future research in music education and for life the students involved in this research.

Kew-words: Visual Impairment. Rehabilitation. Education Music.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Alunos atendidos no setor de reabilitação do IBC.....	33
GRÁFICO 2	Gráfico de renda familiar.....	33
GRÁFICO 3	Procedimento metodológico: triangulação.....	64
GRÁFICO 4	Linha temática: A experiência da perda da visão.....	65
GRÁFICO 5	Linha temática: Reabilitação.....	66
GRÁFICO 6	Linha temática: Processo de ensino-aprendizagem em música.....	66
ILUSTRAÇÃO 1	Ilustração da representação numérica das cordas soltas do violão.....	148
ILUSTRAÇÃO 2	Ilustração da representação numérica das notas no braço do violão....	148

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Participantes das entrevistas.....	60
TABELA 2	Alunos entrevistados.....	67
TABELA 3	Familiares entrevistados.....	68
TABELA 4	Profissionais entrevistadas e suas respectivas funções no IBC.....	68
TABELA 5	Licenciandos e o período de observação das aulas no setor de reabilitação.....	68

## **LISTA DE SIGLAS**

AVD	Atividades da Vida Diária
CONAE	Conferência Nacional de Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OM	Orientação e Mobilidade
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

### PRÓLOGO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 DEFICIÊNCIA VISUAL: DEFINIÇÕES.....</b>	<b>19</b>
1.1 A CEGUEIRA CONGÊNITA E A CEGUEIRA ADQUIRIDA.....	20
1.2 A DEFICIÊNCIA VISUAL E O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC): UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	21
1.3 RELATO HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	24
1.4 O PROCESSO DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	28
1.5 O SETOR DE REABILITAÇÃO DO IBC: CONTEXTUALIZAÇÃO.....	31
1.5.1 <b>As aulas de música na reabilitação.....</b>	<b>34</b>
1.6 A CEGUEIRA ADQUIRIDA NA IDADE ADULTA: PROCESSOS PSICOLÓGICOS.....	36
<b>2 PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL VOLTADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>38</b>
2.1A MÚSICA NA REABILITAÇÃO: ASPECTOS DA MOTIVAÇÃO E O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA.....	41
2.2 ESTRUTURANDO AS AULAS NA REABILITAÇÃO.....	45
2.2.1 <b>Dificuldades encontradas.....</b>	<b>47</b>
2.2.2 <b>Aulas de música após seis meses na instituição.....</b>	<b>48</b>
2.2.3 <b>A descrição da prática: considerando a realidade do aluno.....</b>	<b>50</b>
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	61
3.1.1 <b>As Entrevistas.....</b>	<b>61</b>
3.1.2 <b>A Observação externa.....</b>	<b>63</b>
3.2 A TRIANGULAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA.....	63
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	65
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>67</b>
4.1 A EXPERIÊNCIA DA PERDA DA VISÃO.....	68
4.1.1 <b>O Luto e a depressão devido à perda.....</b>	<b>69</b>
4.1.2 <b>A Vulnerabilidade ocasionada por outras perdas.....</b>	<b>70</b>

<b>4.1.3 As Relações sociais afetadas pela cegueira.....</b>	<b>72</b>
4.1.3.1 Mudança na família.....	73
4.1.3.2 Discriminação, Desqualificação e Exclusão.....	75
<b>4.2 REABILITAÇÃO.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2.1 Um Processo de superação.....</b>	<b>77</b>
4.2.1.1 Conquistas.....	78
4.2.1.2 Outras fontes de renda.....	80
<b>4.2.2 O ensino musical na reabilitação.....</b>	<b>81</b>
4.2.2.1 O Significado das apresentações musicais.....	84
<b>4.3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM MÚSICA.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3.1 Concepção de ensino de música.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3.2 A Motivação e o ensino coletivo de música.....</b>	<b>94</b>
<b>4.3.3 Transformações observadas.....</b>	<b>100</b>
<b>4.3.4 Desafios: situações de exclusão na aprendizagem em música.....</b>	<b>110</b>
4.3.4.1 Dificuldades encontradas no percurso das aulas.....	112
4.3.4.2 O Término das aulas.....	114
<b>5 DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>118</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>142</b>

## PRÓLOGO

Ao entrar no Instituto Benjamin Constant (IBC) como professor temporário de música em junho de 2009, tive a oportunidade de iniciar um trabalho de ensino de música para pessoas com deficiência visual no setor de reabilitação dessa instituição. Com a curiosidade de conhecer e aprender cada vez mais sobre a cegueira adquirida na idade adulta, pouco a pouco fui me interessando pelo assunto. Ao mesmo tempo, refletia sobre as possibilidades e estratégias que poderiam ser utilizadas nas aulas de música para essas pessoas que perdem a visão, muitas vezes de forma repentina.

A cegueira adquirida na idade adulta faz com que essas pessoas fiquem muito abaladas emocionalmente, devido à desestruturação de suas vidas, a partir de perdas de caráter afetivo, social e profissional, tornando-se, assim, um difícil processo de readaptação à nova situação imposta pela cegueira. Logo, ao deparar com o estado emocional de alguns alunos em sala de aula, fiquei refletindo sobre se o que os alunos estavam procurando eram realmente aulas de música ou uma “consulta” terapêutica com música. Portanto, ao pensar muito sobre essa questão, comecei a refletir sobre possíveis estratégias e planejamentos para uma aula de música que alcançasse e contemplasse as expectativas desses alunos. Como a educação musical poderia ter uma função importante no processo de reabilitação dessas pessoas? Esse questionamento foi o ponto de partida para esta pesquisa.

Em junho de 2009, iniciei as aulas de música no setor de reabilitação, passando a buscar, no decorrer do segundo semestre, possíveis caminhos para uma abordagem adequada naquele contexto. Ao mesmo tempo, estudava mais sobre temas que envolviam a cegueira e como o ensino de música poderia ser relevante em casos de cegueira adquirida na idade adulta. A leitura de alguns artigos, pesquisas e as conversas com os profissionais da área foram informações prévias fundamentais para a busca de outros questionamentos. Verificando a escassez de literatura nessa área, percebi o quanto poderia ser útil uma pesquisa nesses moldes e como poderia conhecer mais sobre a prática de ensino de música para as pessoas cegas, principalmente daquelas que perdem a visão na idade adulta.

Em 2010, ao ingressar no curso de Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), passei a atuar não só como professor, mas também como pesquisador, observando, anotando, filmando e gravando aulas e ensaios que ocorreram no período de abril de 2010 a junho de 2011. Esse material foi pouco a pouco se tornando a base da construção de assuntos que considero pertinentes não só para esta pesquisa, mas também para a área da educação musical.

## INTRODUÇÃO

Quando nós, ditos pessoas “normais”, não temos o conhecimento sobre ou um contato mais próximo com pessoas com deficiência visual, não fazemos ideia das reais dificuldades que esses indivíduos encontram em suas casas, em sua comunidade e na sociedade em geral. O cego, principalmente aquele que perde a visão na idade adulta, sofre, na maioria das vezes, discriminação em sua própria casa. O sentimento de incapacidade e inutilidade surge de forma brusca no próprio meio familiar, contribuindo para um nível de depressão severa e fazendo com que o sujeito tenha grandes dificuldades para se readequar à sua nova vida.

Quando iniciei a atividade musical no setor de reabilitação do IBC, em junho de 2009, consegui perceber barreiras que se somam na vida desses indivíduos, tornando, assim, cada vez mais complexo o seu processo de reabilitação. Essas barreiras, na verdade, são perdas que se somam com a aquisição da cegueira e interferem nas relações sociais com a família e logo com a sociedade, gerando, sobretudo, um processo de exclusão social. A falta de independência para se locomover, a perda da autonomia, da carreira profissional, do controle financeiro e outros danos interferem de forma direta em suas vidas, comprometendo suas próprias relações com o meio externo, logo influenciando seu papel social como indivíduo.

Diante desse cenário, comecei a pensar no quanto a educação musical poderia influenciar a vida dessas pessoas. Portanto, a ideia de pesquisar e estudar o assunto surgiu a partir dos seguintes questionamentos: De que forma a educação musical pode contribuir para a vida desses alunos que perdem a visão na idade adulta? Qual a maneira mais adequada para ensinar música para esse público? Como é o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto?

Esses questionamentos se tornaram o fio condutor que me impulsionou a uma investigação nessa área. De junho de 2009 até o final deste mesmo ano, fui buscando, pouco a pouco, mecanismos de abordagens e formas de aplicar um ensino pautado no contexto e na realidade encontrada naquele espaço. Esse período foi fundamental para entender, como professor, qual a concepção de ensino de música para esse público e como poderia estruturar nossos objetivos para o desenvolvimento de uma pesquisa no referido local. A partir do início do ano letivo de 2010, passei a atuar não só como professor, mas também como pesquisador, observando, anotando e verificando os possíveis caminhos para o amadurecimento das nossas ações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo: analisar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de música no setor de reabilitação do IBC no período de abril de 2010

a junho de 2011 para alunos com deficiência visual que participaram dessas aulas nesse período, verificando as percepções e o comportamento desses sujeitos, diante de possíveis desdobramentos observados sobre o ensino musical desenvolvido no referido espaço.

Verifiquei, nesse período, a carência de pesquisas na área que envolve a reabilitação e observei que os estudos que se dedicam a investigações no campo da educação musical voltada a pessoas com deficiência visual ainda são muito poucos, se comparados a outros assuntos voltados a outros segmentos dessa mesma área. Ainda assim, os poucos estudos que existem focam seus interesses no público infantil, buscando levantar discussões em torno de abordagens, estratégias, avaliações e procedimentos pedagógicos, visando a novos paradigmas a partir de propostas inclusivas. Sobre o público adulto, com cegueira adquirida ao longo da vida, os trabalhos com foco no ensino musical são praticamente inexistentes. Portanto, diante dessa carência, procurei ao máximo contemplar assuntos que se apresentam como fontes para futuros pesquisadores e professores de música atuantes na área, ou qualquer profissional que venha a buscar novos conhecimentos sobre os possíveis desdobramentos observados a partir do ensino de música aplicado à área.

Assim, o presente estudo inicia o primeiro capítulo esclarecendo e apresentando a definição do termo deficiência visual, a diferença entre a cegueira congênita e a cegueira adquirida e suas implicações no âmbito educacional. Em seguida, um panorama histórico da cegueira e sua representação na sociedade é traçado, apontando a relação da pessoa cega com a sociedade e como esse relacionamento interferiu em sua trajetória educacional, até a criação do Instituto Benjamin Constant – IBC, como instituição especializada no atendimento das pessoas com deficiência visual. Em seguida, apresento uma breve trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil, as leis que contribuíram para o atendimento das pessoas com deficiência em regime regular de ensino, juntamente com a problemática da inclusão desses alunos no sistema regular.

À luz dos estudos de Veríssimo (2001), Goffman (2008), Glat (2006), dentre outros, aponto a questão do processo de exclusão/inclusão da pessoa com deficiência visual e como esse processo é um reflexo de sua representação social com o meio externo (MOSCOVICI, 2010; PAULINO, 2007). Seguindo, pontuo a reabilitação como um processo de reestruturação dessas pessoas, contextualizando o setor de reabilitação do IBC a partir dos traços característicos do perfil dos alunos atendidos nesse espaço. Ao final do capítulo, em diálogo com autores como Carroll (1968), Canejo (1996), Amiralian (1997), Franco (2002) e Barczinski (2006), levanto apontamentos sobre os processos psicológicos e as reações



emocionais resultantes da perda da visão somada a outras perdas que se instalam na vida do indivíduo, interferindo diretamente em suas relações sociais e profissionais.

No segundo capítulo, a partir dos estudos de Fernandes (2000, 2006), dentre outros, esboço um relato da carência de estudo na área da educação musical voltada às pessoas com deficiência e de como esse dado interfere na busca de referenciais para novos estudos na área. Em seguida, autores como Rogers (1978, 1995) e Sloboda (2008) fornecem subsídios à presente pesquisa levantando aspectos da motivação no processo de aprendizagem. Somando-se a esse referencial, os estudos de Tourinho (1995), Cruvinel (2005) e Dantas (2010) complementam a discussão a partir dos princípios do ensino coletivo de música e suas relações e identificações com o presente estudo. Logo, apresento como as aulas de música foram estruturadas no setor de reabilitação no ano 2009, as dificuldades encontradas nesse percurso e como esse período foi importante para a estruturação de minhas ações no ano 2010 como pesquisador. Ao final do capítulo, por meio das filmagens, anotações das aulas, ensaios e apresentações dos alunos descrevo algumas ações no ano 2010. Foi possível observar na descrição dessas ações, uma possível aproximação com os três princípios de educação musical apontados por Swanwick (2003) através de alguns pontos com falas dos próprios sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Ao mesmo tempo verificou-se a relação de tais princípios com as ideias de Freire (1987, 2007) a partir da valorização da realidade e da cultura do indivíduo como meios de criar um diálogo entre o ensino de música e o contexto do aluno.

Quanto à metodologia desta pesquisa, apresentada no terceiro capítulo, utilizo uma abordagem qualitativa com o uso de procedimentos e técnicas que concordam com a concepção deste estudo, os quais foram imprescindíveis para o encaminhamento de coleta e análise dos dados. O trabalho pautou-se pela realização de um estudo de caso com um grupo de oito alunos que participaram das aulas de música de forma contínua em um período de um ano. Como professor desses alunos durante esse período, a utilização do estudo de caso como um estudo descritivo seria um procedimento adequado para este formato de pesquisa. Esse período parece propício para obter uma análise profunda dos dados obtidos nesta pesquisa (TRIVIÑOS, 2011; YIN, 2010).

Como instrumentos de coleta de dados, foram adotados: as filmagens das aulas, dos ensaios e das apresentações musicais realizadas pelos alunos; as entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2011; FREIRE, 2010; VERGARA, 2009), que foram realizadas de forma individual com os alunos, seus familiares e duas profissionais que acompanharam o trabalho de música nesse período; e a observação participante (FREIRE, 2010) e livre (TRIVIÑOS, 2011), que, de acordo com os autores destacados, nos estudos de caso, se constitui em um

procedimento adequado às pesquisas qualitativas. Contamos, também, com uma observação externa realizada por três licenciandos em música, na qual observaram as aulas e as estratégias usadas no trabalho de música ali desenvolvido. Os relatórios produzidos dessa observação se tornaram documentos de análise para futura apresentação dos dados. Essas fontes fizeram parte de uma triangulação que foi indispensável para uma análise profunda dos dados obtidos em todo o processo da pesquisa de campo (FREIRE, 2010; TRIVIÑOS, 2011).

No quarto capítulo, a interpretação dos dados deu-se por meio da análise das entrevistas realizadas com os sujeitos, juntamente com os relatórios elaborados pelos licenciandos que observaram as aulas. Dessa maneira, refleti sobre os dados coletados no campo e interpretei as falas e atitudes dos alunos, seus familiares e das duas profissionais do setor de reabilitação, buscando explicitar, por meio de tais fontes, os sentimentos e o significado do ensino musical na vida desses sujeitos. Assim, tentei compreender suas atitudes e comportamentos diante das questões que giraram em torno da perda da visão, da reabilitação e do ensino de música desenvolvido nesse período. Em virtude de o foco da pesquisa ter sido direcionado ao ensino de música no processo de reabilitação e aos possíveis desdobramentos observados a partir das relações estabelecidas entre a cegueira adquirida e a vida desses sujeitos, a apresentação dos dados se dividiu em três temas, sendo eles: *1) A experiência da perda da visão; 2) A reabilitação; 3) O processo de ensino-aprendizagem em música*. Essas três linhas temáticas se subdividiram em categorias e subcategorias, contemplando assuntos que giraram em torno da vida dos sujeitos envolvidos e revelaram resultados que deram suporte às discussões dos dados de forma ampla.

No quinto capítulo, apresento a discussão dos dados com um retrospecto dos assuntos abordados na presente pesquisa. Em seguida, inicio um aprofundamento de questões observadas na apresentação dos dados que se destacaram diante de meu olhar de pesquisador, levantando reflexões que nortearam as três linhas temáticas e se mostraram pertinentes à área da educação musical.

Finalizando a presente pesquisa, apresento, no sexto capítulo, as considerações finais, levantando possíveis desdobramentos e conclusões a partir dos resultados obtidos neste estudo e apontando algumas sugestões para futuras pesquisas. Pesquisando esse assunto, percebi que há a necessidade de ampliar os referenciais bibliográficos e as pesquisas na área da educação musical voltada às pessoas com deficiência visual, principalmente aquelas que adquirem a cegueira na idade adulta. Novos estudos voltados para essa área podem agregar novos conhecimentos aos profissionais e auxiliar, também, na busca de novos rumos para o ensino de música.

## 1 DEFICIÊNCIA VISUAL: DEFINIÇÕES

As causas da deficiência visual são variadas e podem se originar desde antes do nascimento, durante o parto ou durante o crescimento do ser humano. Independentemente da causa da deficiência, a pessoa pode perder totalmente a visão ou viver com algum resíduo visual. Entendemos que o termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver; contudo, o prejuízo dessa aptidão para o exercício de tarefas rotineiras (AMIRANLIAN, 1997).

A cegueira e/ou a visão subnormal também podem ser definidas utilizando o termo deficiência visual. De acordo com a American Foudation for the Blind, a pessoa cega é aquela

cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e equipamentos especiais, necessários para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem uso da visão residual. Portadora de visão subnormal a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois do tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos (MASINI apud MOSQUERA, 2010, p. 48-49).

O conceito de visão subnormal, ou baixa visão, como é usado entre os profissionais da área, surge com o inglês *Sir* Hernest Jorgensen, em 1854. Na época, os cegos eram todas as pessoas que apresentavam alguma limitação visual, independentemente do grau de dificuldade visual. A solicitação às Nações Unidas para que o conceito de deficiência visual fosse alterado possibilitou a divisão na classificação das deficiências. Isso fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) se preocupasse em criar outras classificações para as definições de deficiência visual, pensando sobre a eficiência, e não sobre a deficiência (MOSQUERA, 2010). Logo, a visão subnormal ou baixa visão pode ser definida como:

[...] redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes [*sic*] para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. (BRASIL, 2007, p. 17)

Os estudos na área contribuíram para a compreensão do assunto e nos ajudam a entender que duas pessoas com a mesma deficiência não apresentam, necessariamente, a mesma resposta para os estímulos recebidos do ambiente. Pelas definições anteriores, julgava-se a pessoa com deficiência pela incapacidade; hoje, ela é entendida pela funcionalidade do indivíduo (MOSQUERA, 2010).

O esclarecimento dessas definições contribui para a não generalização das pessoas com deficiência visual. Ou seja, possibilita a articulação de um olhar particular para cada

caso, o que dirige uma conduta mais cautelosa para os procedimentos nas áreas de saúde e educação. Nessa perspectiva, os esforços são voltados, primeiramente, para o que a pessoa com deficiência sabe e pode fazer e, posteriormente, para o que constituem seus limites (FRANCO, 2002).

Um diagnóstico correto apresentado logo que se detecta o problema contribui efetivamente para um tratamento adequado, sem que haja interferência na qualidade de vida desse indivíduo. Acreditamos que, no que se refere ao âmbito educacional, o mais importante é conhecer nessa área quais as maiores dificuldades visuais que muitos alunos apresentam, se essas dificuldades interferem nos aspectos pedagógicos e quais as estratégias que podem ser usadas para interferir nessa realidade (MOSQUERA, 2010).

### 1.1 A CEGUEIRA CONGÊNITA E A CEGUEIRA ADQUIRIDA

Do ponto de vista educacional, há a necessidade de se distinguirem dois grupos distintos: os cegos congênitos e os possuidores de cegueira adquirida. Entender a diferença entre esses dois grupos é de extrema importância para a aplicação das estratégias pedagógicas e a manipulação de recursos específicos voltados para um atendimento que atenda às especificidades encontradas.

De acordo com Amiralian (1997), estabeleceu-se que a idade de cinco anos é utilizada como parâmetro para se considerar a cegueira congênita ou adquirida, para fins educacionais. De acordo com a autora, a indivíduo que perde a visão antes dos cinco anos não retém qualquer referência visual útil. Sá e Simão (2010) também explicam que uma das consequências da cegueira congênita é a ausência de imagens visuais, o que revela outro modo de perceber e construir imagens e representações mentais:

Uma pessoa cega congênita constrói imagens e representações mentais na interação com o mundo que a cerca pela via dos sentidos remanescentes e da ativação das funções psicológicas superiores. A memória, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem são sistemas funcionais dinâmicos que colaboram decisivamente para a organização da vida em todos os seus aspectos. (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 31)

O indivíduo com cegueira adquirida em algum momento possuiu algum referencial visual, possibilitando a memorização de imagens e a abstração de representações simbólicas. Logo, pode ser, do ponto de vista educacional, mais facilmente readaptado para conviver com sua deficiência. No entanto, devido ao trauma que constitui a perda repentina da visão, sua disposição psicológica fatalmente interferirá em sua reabilitação, sendo essencial, portanto, o acompanhamento terapêutico e familiar (CARROLL, 1968; CANEJO, 1996; BARCZINSKI, 2006). Mais à frente neste estudo, levantaremos com mais profundidade, questões

relacionadas à problemática encontrada com a cegueira adquirida e suas implicações na qualidade de vida das pessoas com perda da visão na idade adulta.

## 1.2 A DEFICIÊNCIA VISUAL E O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC): UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A ocorrência da cegueira e seus diferentes significados inserem-se na própria história da humanidade. As mudanças de atitudes da sociedade para com a pessoa cega ocorrem da mesma forma, em função da organização social à qual estão submetidas. Não se pode dizer com exatidão, alguns estudos, entretanto, mostram indícios de que em grande parte da sociedade primitiva não havia cegos, pois os enfermos e as pessoas com deficiência visual eram mortos ou abandonados (FRANCO, 2002; PAULINO, 2007; MOSQUERA, 2010). Mosquera (2010) supõe que algumas qualidades, como

a domesticação de animais, o preparo de comidas especiais, a arte rupestre, a colheita, a construção da sua própria moradia, a proteção aos mais novos e aos mais velhos, a poesia, a música, os poderes sobrenaturais, a cura, entre outros, devem ter sido a máxima para os deficientes poderem se manter vivos e admirados. (MOSQUERA, 2010, p. 17)

De acordo com o autor, se uma dessas qualidades fosse demonstrada em algum período da infância, durante o crescimento do sujeito, poder-se-ia “acreditar” em sua reabilitação. O autor comenta que essa era uma das formas de o indivíduo convencer a família de que não deveria ser eliminado (MOSQUERA, 2010).

Desde a Antiguidade, nos mitos, na Bíblia, na Grécia clássica, a cegueira serviu como uma representação de uma vida de muitas dificuldades e sacrifícios. Alguns exemplos bíblicos de cegueira autoinfligida são os casos de Santa Luzia, padroeira dos cegos, e S. Triduana e S. Medana, padroeiros da oftalmologia (BARCZINSKI, 2006; PAULINO, 2007). Na mitologia grega, a cegueira serve como metáfora para a expressão de diversos sentimentos. “O Rei Édipo furou seus olhos quando descobriu que tinha matado o pai e casado com a mãe. Sófocles descreve a cegueira como uma condição pior que a morte, uma autopunição para o pecado do incesto” (AMIRALIAN, 1997, p. 26).

Esses breves exemplos nos ajudam a buscar uma leve compreensão da representação da cegueira na história e de como as pessoas cegas eram tratadas pela sociedade. Embora alguns estigmas da cegueira supramencionados sejam do passado, também na sociedade moderna as pessoas cegas são evitadas, ignoradas ou superprotegidas (BARCZINSKI, 2006).

A partir do século XV, a aprendizagem do indivíduo cego começa a se tornar alvo de alguns estudos e experiências. Mosquera (2010) comenta que, nessa época, os estudos de Girolano Cardano (1501-1576), médico, filósofo, astrólogo e matemático italiano, se voltaram para a possibilidade de algum aprendizado da leitura pelo tato. Suas experiências eram decorrentes apenas da curiosidade que esse tipo de sensação provocava, sem foco em finalidades inclusivas. Outra contribuição importante para a educação de cegos foi dada pelos intelectuais da época, Peter P. Fleming (cego) e o padre Lara Terzi, que escreveram os primeiros textos sobre a educação das pessoas cegas (BRUNO; MOTA apud MOSQUERA, 2010). Também, segundo Belarmindo (1996) citado por Mosquera (2010), é válido lembrar que:

As primeiras tentativas para a criação de métodos que permitissem aos cegos o acesso à linguagem escrita utilizavam fundição de letras em metal, caracteres recortados em papel, alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas, mas esses só permitiam a leitura de pequenos textos, enquanto a escrita era impossível de se realizar. (BELARMINDO apud MOSQUERA, 2010, p. 18)

Essas tentativas foram importantes, pois se trata das primeiras iniciativas para o aprendizado dos cegos, que, futuramente, iriam aceitar outras formas de leitura e escrita que surgiriam nos próximos séculos.

Os séculos XVIII e XIX marcaram uma mudança e um avanço na história das pessoas com deficiência visual. Em 1784, Valentin Haüy<sup>1</sup> inaugurou, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas. Em 1829, Louis Braille, então aluno desse Instituto, inventou o Sistema Braille.<sup>2</sup> Anos depois, em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II inaugurou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje o atual Instituto Benjamin Constant (IBC) (FRANCO, 2002).

De acordo com Mosquera (2010), a criação do Instituto só foi possível porque o médico particular do imperador percebeu que sua filha, cega, chamada Ádele, apresentava atrasos na alfabetização. Na ocasião, um brasileiro chamado José Álvares de Azevedo, um jovem cego que teve a oportunidade de estudar o sistema de leitura e escrita Braille na França, na escola de Valentin Haüy, foi chamado para alfabetizar sua filha. Segundo Mosquera (2010), Azevedo era o brasileiro mais indicado para educar crianças com essa deficiência na época. O autor acrescenta que “Ádele Sigau foi apenas uma pessoa com deficiência cujo pai tinha influências políticas na corte, porém outros cegos já esperavam essa oportunidade educacional há muito tempo” (MOSQUERA, 2010, p. 20). Infelizmente, José Álvares de

---

<sup>1</sup> Criador do Instituto Real de Jovens Cegos de Paris.

<sup>2</sup> Sistema de leitura e escrita em alto-relevo para pessoas com deficiência visual.

Azevedo, inspirador dessa conquista, morreu prematuramente e não participou da inauguração da escola.

A partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o ensino e a educação de crianças cegas eram realizados unicamente no Rio de Janeiro, com exceção de ações voluntárias e autodidatas de outros estados. O começo do século XX foi marcado por atos de assistencialismo, no qual asilos e albergues cumpriam funções de escola. A ausência de um plano de educação no Brasil para pessoas cegas nessa época atrasava ainda mais o processo de escolarização e inclusão dessas pessoas (MOSQUERA, 2010).

Estruturando-se de acordo com seus objetivos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi pouco a pouco derrubando preconceitos e fez ver que a educação das pessoas cegas não era utopia, bem como a profissionalização. Esse nome, por decreto da recente República, a partir de 21/11/1889, perdeu a palavra Imperial, passando, a partir de 30/1/1890, a se chamar Instituto Nacional de Cegos. No ano seguinte, em justa homenagem a seu mais longo administrador, pelo artigo 2º do Decreto nº 1.320, de 24/1/1891, mudou-se o nome para Instituto Benjamin Constant – IBC; até 1926, quando se fundou, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael, o IBC foi a única instituição brasileira especializada na educação e na formação de cegos. Benjamin Constant se empenhou em construir o grandioso prédio na Praia Vermelha, na Zona Sul do Rio de Janeiro, conhecido como a primeira escola especializada para cegos na América Latina, uma vez que esse diretor não se conformava com as precárias instalações do nº 127 da Praça da Aclamação (Largo de Santana), considerado por ele incompatível com a demanda, que julgava crescente, do ensino especializado. Seu falecimento, em 1890, contudo, impediu-o de presenciar o término definitivo de seu ambicioso projeto, que só ocorreu 54 anos depois, em 1944 (PAULINO, 2007).

Em setembro de 1945, criou-se o curso ginásial, equiparando-se, na época, com o Colégio Pedro II e começando a proporcionar a seus alunos o ingresso nas escolas secundárias e universidades. Hoje, o IBC é considerado um centro de referência, em âmbito nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, oferece meios para a reabilitação de cegos adultos, produz material especializado impressos em Braille e publicações científicas.

### 1.3 RELATO HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória histórica apresentada revela, à luz dos estudos dirigidos nessa área, que, ao longo do tempo, as abordagens voltadas ao atendimento e à educação das pessoas com deficiência visual foram marcadas por ações voluntárias, nas quais asilos e albergues cumpriam funções de escola. A ausência de um plano de educação no Brasil para pessoas cegas atrasava ainda mais o processo de escolarização e inclusão dessas pessoas (MOSQUERA, 2010). Desde as primeiras iniciativas educacionais voltadas às pessoas com deficiência visual, passando pela criação do IBC até o final da década de 1950, o ensino para alunos com deficiência apresentava um caráter segregado. Esses alunos eram diretamente matriculados em instituições especializadas ao atendimento de suas necessidades. No caso do IBC, eles passavam a ter acesso às classes regulares somente após a conclusão do ensino fundamental, efetivando, então, suas matrículas no ensino médio do Colégio Pedro II, um colégio federal de ensino básico situado no Rio de Janeiro. Observamos, então, que não se pensava em propostas inclusivas ou em qualquer outra proposta que viesse a promover a matrícula oficial nas redes regular de ensino desses alunos desde o início da educação básica.

A partir daí, o atendimento das pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela LDB, Lei nº 4.024/1961, que estabelece o direito à educação regular para esses alunos. O documento aponta a questão no artigo 88 da seguinte forma: “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Por outro lado, percebemos na mesma lei o apontamento para um possível atendimento especializado assegurado por meio de políticas públicas, como aponta o artigo 89: “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

Dez anos depois, a Lei nº 5.692/1971 acrescenta, em seu artigo 9º, o atendimento especializado de alunos deficientes que apresentassem um grau maior de dificuldade:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Mosquera (2010) entende essa mudança na lei como um incentivo ao ingresso dos alunos especiais nas escolas especiais. Contudo, o autor afirma: “percebe-se, aí, um retrocesso na implantação de uma escola inclusiva”.



Mesmo com a implantação da Constituição de 1988, o cenário educacional não apresentou mudanças. Ainda que trazendo princípios como: “Educação, direito de todos e dever do Estado...”, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” respectivamente nos artigos 205 e 206, não conseguimos perceber propostas efetivas para a construção de um novo modelo pedagógico educacional (BRASIL, 1988).

O discurso inclusivo, só começa a surgir na década de 1990, no Encontro de Salamanca, Espanha<sup>3</sup> (1994), que apresentou como principal objetivo estabelecer critérios para que todos os países se adequassem às necessidades especiais e investissem na educação inclusiva. Desse encontro surgiu a Declaração de Salamanca, como um dos principais documentos que orientam todos os países para o comprometimento com a busca de um fazer inclusivo.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (BRASIL, 1994, p. 11-12)

No artigo 59 da LDB nº 9.394/1996, também encontramos alguns apontamentos nesse contexto de busca de uma sociedade inclusiva, mostrando uma postura diferente das versões anteriores. Destacamos alguns itens:

a garantia de um ensino especializado com métodos, currículos e estratégias específicas de modo que atendam as necessidades dos seus alunos; educação especial para o trabalho, visando uma efetiva integração na vida em sociedade; professores com especialização adequada para um atendimento especializado com capacitação para promover uma devida integração desses alunos na classe regular de ensino, e etc. (SAVIANI, 1999, p. 180)

Mesmo com o intuito de uma proposta inclusiva e de uma suposta “educação para todos”, o governo encontra algumas dificuldades, fazendo com que esses alunos procurem cada vez mais as instituições especializadas. Dentro dessa perspectiva, Monteiro (2003) nos remete a essa questão voltada aos alunos com deficiência visual da seguinte maneira:

A inclusão dos deficientes visuais no ensino regular depara-se, a todo instante, com barreiras de toda ordem: filosófica, pedagógica, sociais e físicas. No caso dos deficientes visuais, podemos mencionar desde suas condições primárias de desenvolvimento até o despreparo da sociedade para lidar com desigualdades. Particularmente, a escola regular parece não ter se abastecido, ainda, de soluções capazes de facilitar a permanência de alunos deficientes visuais em seu seio. Carece

---

<sup>3</sup> Esse encontro foi inspirado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que tinha como base a *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (MOSQUERA, 2010, p. 23, grifo do autor).

de informações relevantes a respeito desta, muitas vezes desconhecendo suas possibilidades e dificuldades. (MONTEIRO, 2003, p. 3-4)

Nesse cenário apontado pela autora, o IBC recebe esses alunos fornecendo-lhes meios para uma inclusão futura dentro da sociedade. Hoje o aluno acompanha o ensino fundamental no próprio Instituto, sendo submetido a uma prova para um futuro ingresso no Colégio Pedro II para cursar e concluir o ensino médio. Nesse caso, verificamos que o Instituto apresenta objetivos para uma futura inclusão, porém se afasta das propostas da educação inclusiva, que Glat (2007) define da seguinte maneira:

a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. (GLAT, 2007, p. 16)

De acordo com a autora, a educação inclusiva visa ao desenvolvimento que atinja a todos os alunos. A escola precisa atender às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e por cada um deles, em particular, assumindo o compromisso com o sucesso na aprendizagem e sua permanência na escola.

Em 2003, o MEC cria o “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” com uma proposta de transformação no ensino inclusivo tendo como objetivo garantir o acesso de todos à escolarização (MOSQUERA, 2010). Para melhores condições de acesso, tanto nas escolas quanto em outros segmentos do meio urbano, é regulamentado o Decreto nº 5.296 no dia 2 de dezembro de 2004, estabelecendo normas gerais para a acessibilidade das pessoas com deficiência. O referido decreto prioriza, dentre as demais considerações, o atendimento dessas pessoas, buscando melhorias para o acesso em espaços públicos e equipamentos urbanos, a locomoção autônoma com segurança em meios de transporte, o acesso à informação e a comunicação sem qualquer barreira ou entrave que os impeçam de exercer suas funções de cidadãos (BRASIL, 2004).

Em abril de 2008, o MEC assume o compromisso institucional de organizar a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Essa conferência conta com uma comissão nacional organizadora para a construção de um documento referencial que aponte propostas para o plano de educação. Tal documento é implantado em abril de 2010 e indica, como principal objetivo, planos de ações por meio de políticas públicas, visando à construção de um sistema nacional de educação articulado em todo o País na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade.

Destacamos alguns desafios que são apresentados pelo referido documento como metas para atender às necessidades da sociedade brasileira:

Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do aluno à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos docentes e funcionários; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação. (BRASIL, 2010, p. 7)

A implantação desse documento surge como mais um mecanismo de democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Notamos que a preocupação com a diversidade começa a surgir. Desde então, a busca de meios e materiais especializados para atender a uma pedagogia que olhe para as diferenças é a principal meta do governo e das instituições de ensino. Percebemos que a educação voltada às pessoas com deficiência não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas, sim, como um sistema que ofereça um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos de que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seus educandos. A proposta inclusiva não está em confronto com a especializada. As duas caminham juntas, uma dando suporte para a outra, ambas com o mesmo objetivo: educar (GLAT, 2007).

Sabemos que o aluno com deficiência não deve somente estar matriculado no ensino regular. Não basta apenas a convivência com os outros alunos, ou seja, não basta integrar, é preciso que ele aprenda os conteúdos em socialização com a comunidade escolar. Contudo, a permanência desse aluno só terá sucesso a partir da atenção às suas necessidades. É preciso que haja um trabalho metodológico voltado para a deficiência desse aluno. De acordo com Bonilha (2006), o processo de inclusão se diferencia do processo de integração a partir do momento em que as ações e estratégias realizadas proponham mudanças, conceitos e atitudes diante das diferenças individuais. Segundo a autora:

[...] o processo de integração pressupõe uma inserção condicional da pessoa com deficiência nos estabelecimentos educacionais. Já o processo de inclusão pressupõe que todas as pessoas, independente da condição, sejam inseridas no sistema educacional. [...] O sistema se estrutura a partir das necessidades dos alunos, de forma que se garanta a promoção de um ensino de qualidade para todos. Nesse sentido, o paradigma da inclusão rompe com a dicotomia entre a educação comum e a especial. (BONILHA, 2006, p. 8)

Essa breve retrospectiva histórica nos permite pensar e refletir sobre a inclusão e suas transformações no âmbito educacional. Notamos que o discurso inclusivo se torna mais evidente a partir da década de 1990, ao mesmo tempo que as barreiras de ordens diversificadas encontradas pelo poder público também surgem, criando uma problemática para a questão da escola inclusiva. Ainda que as leis os amparem e ofereçam direitos legais aos alunos com deficiência, eles encontram dificuldades para obter um atendimento adequado na rede regular.

As estratégias pedagógicas articuladas por meio de políticas públicas integradas, as estruturas de ensino adequadas tanto para o aluno quanto para os professores, o material adaptado e os recursos específicos são indispensáveis para a construção e o desenvolvimento do ensino inclusivo, visando aos principais aspectos da diversidade. Notamos que construção do fazer inclusivo precisa ser encarada como um anseio de todos: alunos, família, professores, instituições, governo etc. O comprometimento precisa sair da retórica e ser movido por ações públicas sociais sem qualquer forma de assistencialismo ou paternalismo, pensando efetivamente no processo de desenvolvimento humano.

Os documentos e as leis orientam e definem propostas, porém somente as ações orientadas por essas propostas poderão de fato cumprir um desejo inclusivo. Por isso, entendemos que a educação inclusiva é mais do que um projeto escolar, é mais do que uma proposta pedagógica, é mais do que uma organização de infraestrutura e de recursos especiais. É compreender a educação como uma prática social.

#### 1.4 O PROCESSO DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Esta pesquisa está direcionada à área de reabilitação, a qual atende a pessoas que perdem a visão na idade adulta. O entendimento da proposta inclusiva no âmbito educacional é importante para ampliar novas reflexões que surgem a partir da interação entre o sujeito e a sociedade, bem como no que se refere às implicações desse processo nessa relação.

O processo emocional dessas pessoas com cegueira adquirida na fase adulta fica bastante comprometido diante das dificuldades encontradas nas atividades diárias, nas relações sociais, na escola, no trabalho, na vida conjugal, no lazer e em sua autonomia. Essas dificuldades acarretam um processo de exclusão social. O indivíduo encontra barreiras para a

reinserção na sociedade e na própria família. Segundo Lima (2010), o processo de exclusão, apontado de uma forma mais ampla, pode ser encarado como um fenômeno sócio-histórico, no qual o indivíduo se separa de algum grupo social, de alguma situação de convívio, ou é impedido de exercer sua cidadania, o que interfere negativamente em sua própria individualidade.

Estar excluído é *estar fora*, à margem, sem possibilidade de participação, seja na vida social como um todo, seja em algum dos seus aspectos. Nessa direção pode-se designar desigualdade social e econômica, marginalização social, exploração social, injustiça, entre outras significações fazendo parte intrínseca de um mesmo aspecto fenomenológico. (LIMA, 2010, p. 31, grifo do autor)

Percebe-se que a exclusão atua como um fenômeno muito presente nas vidas dessas pessoas. De acordo com Montilha e Arruda (2007), a cegueira e a baixa visão influenciam o cotidiano desses indivíduos, interferindo de forma direta na qualidade de vida do sujeito e de seus familiares.

A deficiência visual interfere no relacionamento do indivíduo com o meio social, restringindo a capacitação imediata dos fatos e ações realizadas no meio ambiente, uma vez que grande parte da relação do homem com o ambiente se dá por meio da visão. (MONTILHA; ARRUDA, 2007, p. 115)

Segundo Barqueiro e Barqueiro (2010), a verdadeira inclusão da pessoa com deficiência depende muito de sua participação no mercado de trabalho. O autor comenta que esse aspecto é preponderante para a identidade social de todo cidadão.

Uma sociedade inclusiva deve ser capaz de contemplar todas as condições humanas e encontrar meios para que cada indivíduo, do mais privilegiado ao mais vulnerável, por qualquer razão, tenha o direito de contribuir com o seu melhor talento para o bem comum. (BARQUEIRO; BARQUEIRO, 2010, p. 482)

De acordo com Veríssimo (2001), o paradigma da inclusão também é entendido como um processo no qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com alguma deficiência; simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Trata-se de um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. No entanto, o problema é que, infelizmente, essas oportunidades muitas vezes esbarram nas relações estabelecidas entre as pessoas com deficiência e a própria sociedade, que, por sua vez, ainda não aprendeu a lidar com as diferenças.

Ou seja, as pessoas com deficiência são estigmatizadas e passam a carregar um rótulo. Em outras palavras, a partir do momento em que é identificado como “deficiente”, tudo que o indivíduo faz passa a ser interpretado em função dos atributos estereotipados do estigma. De acordo com Goffman (2008), os gregos utilizavam o termo “estigma” referindo-se aos sinais corporais que evidenciavam algo extraordinário ou um mal de quem os

representava. Atualmente, o termo é usado de maneira semelhante, buscando um sentido de sua própria desgraça a evidência corporal.

Os estudos de Paulino (2007) acrescentam que tais expressões, como “deficiente visual”, “pessoa excepcional”, “pessoa com necessidades especiais”, conferem ao indivíduo, assim nomeado, uma identidade social estereotipada. Desse modo, essas expressões, criadas e recriadas para esse grupo, além de aniquilarem o caráter histórico e social da deficiência, servem para encobrir marcas estigmatizantes. Em última análise, o emprego dessas expressões, porém, em nada contribui para o resgate da imagem social dessas pessoas. Como esse estereótipo carrega um caráter depreciativo, todas as suas potencialidades são subestimadas, e o indivíduo passa, assim, a ser visto como exemplo de incapacidade, o que influencia diretamente a formação de sua autoimagem, gerando insegurança e a “sensação de não saber o que os outros estão realmente pensando dele” (GOFFMAN, 2008, p. 23).

Os estudos de Moscovici (2010) mostram que a relação entre a pessoa e o meio externo, suas experiências individuais e o contexto social, criou modelos e conceitos de tradição e comunicação que fortaleceram e originaram a teoria das representações sociais. De acordo com o autor, as representações sociais “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (MOSCOVICI, 2010, p. 49). Entendemos que essa teoria surge como um reflexo da interação entre o sujeito e o meio e as implicações que estão presentes nesse processo, como, por exemplo, a questão da exclusão/inclusão, gerada a partir do relacionamento entre as referidas partes. Seguindo esse raciocínio, Paulino (2007) acrescenta que

as representações sociais, enquanto processo, caracterizam-se como atividade de restrição/economia cognitiva do sujeito, na qual busca explicar e justificar a identidade que forjou de si mesmo, para ser aceito em um grupo, ou para justificar sua não inserção neste. (PAULINO, 2007, p. 99)

Desse modo, entendemos que o processo de exclusão/inclusão vai além da inserção física da pessoa com deficiência em situações de ensino, trabalho ou moradia. Esses dois conceitos estão intrinsecamente ligados, por se tratar de um processo fruto de uma estrutura social; logo, não podem ser encarados como um fim em si mesmos (SANTOS; PAULINO, 2008). Essa discussão não esgota as possibilidades de pensar e analisar a questão da exclusão/inclusão como um fenômeno intrínseco às relações humanas. A imagem social da pessoa cega em face da sociedade é fruto de uma trajetória histórica carregada de representações depreciativas e que atualmente persistem em sua vida, dificultando todo um processo de interação com o meio em que vive e com toda a sociedade.

## 1.5 O SETOR DE REABILITAÇÃO DO IBC: CONTEXTUALIZAÇÃO

A Declaração de Salamanca (1994) aponta princípios que norteiam as práticas inclusivas no processo de reabilitação das pessoas com deficiência, a partir de abordagens específicas que busquem o desenvolvimento, a integração e o bem-estar social desses indivíduos. O documento sugere a necessidade de um compromisso com ações integradas entre o sujeito, a família e os serviços de educação e saúde, como uma forma de buscar o desenvolvimento pleno desses alunos.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Montilha e Arruda (2007) comentam:

realizada por uma equipe multidisciplinar, a reabilitação é um processo contínuo, coordenado com o objetivo de oferecer condições para que o indivíduo com deficiência possa se reintegrar em seu meio social. (MONTILHA; ARRUDA, 2007, p. 114)

Glat (2006) acrescenta que o trabalho dos profissionais dessa área junto às pessoas com deficiência consiste em lhes ensinar ou ajudar a adquirir habilidades e comportamentos adaptativos que lhes garantam uma maior independência e produtividade, visando, como objetivo final, à sua integração na vida comunitária. O trabalho da equipe multidisciplinar nesse processo é reforçado por meio de ações integradas, o que, em princípio, parece indispensável para promover uma reabilitação adequada. O indivíduo que passa por esse processo precisa de uma reorganização psicológica constante, tanto dos profissionais que atuam junto a ele quanto da família, esta apresentando um papel fundamental para sua recuperação.

Segundo Montilha e Arruda (2007), a literatura científica reconhece a importância da família no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual. Os autores apontam que o maior desafio é promover uma integração entre a equipe profissional da reabilitação e a família como parceiros, de modo que se possam observar e avaliar as relações entre família/sujeito diante do processo de educação e reabilitação. Entretanto, infelizmente, são os familiares, na maioria dos casos, que apresentam reações mais diversas em face da perda da visão na idade adulta, incluindo segregação, rejeição, superproteção e paternalismo. Essas reações dificultam e prolongam cada vez mais o processo de reabilitação do pessoa com deficiência visual (CANEJO, 1996; AMIRALIAN, 1997).

O setor de reabilitação do IBC existe há 16 anos e tem por público-alvo as pessoas que perdem a visão na idade adulta ou aquelas que, mesmo tendo perdido a visão na infância, não tiveram a oportunidade de acesso a um programa de atendimento especializado.

Constituído por uma equipe de médicos, terapeutas, psicólogos e professores, o setor de reabilitação tem como principal objetivo promover ações e estratégias para viabilizar uma possível mudança significativa na qualidade de vida diária desses indivíduos, que, por perderem a visão, muitas vezes de forma repentina, precisam aprender a se readaptar à nova condição visual.

Esses indivíduos são jovens e adultos, bem como alguns idosos, que, em sua maioria, apresentam doenças que comprometem o funcionamento normal da visão, causando a cegueira, além de alguns casos de vítimas de acidentes. A grande maioria dessas pessoas mora em bairros, em alguns casos municípios, mais afastados, considerados lugares com uma condição social e econômica menos favorecida. Isso traz à tona uma possível hipótese de que há uma incidência maior nos casos de cegueira adquirida entre pessoas que não possuem um acompanhamento adequado, uma vez que a falta de assistência ou também o fato de residirem em locais mais distantes das instituições especializadas dificultam um processo preventivo de ações integradas.

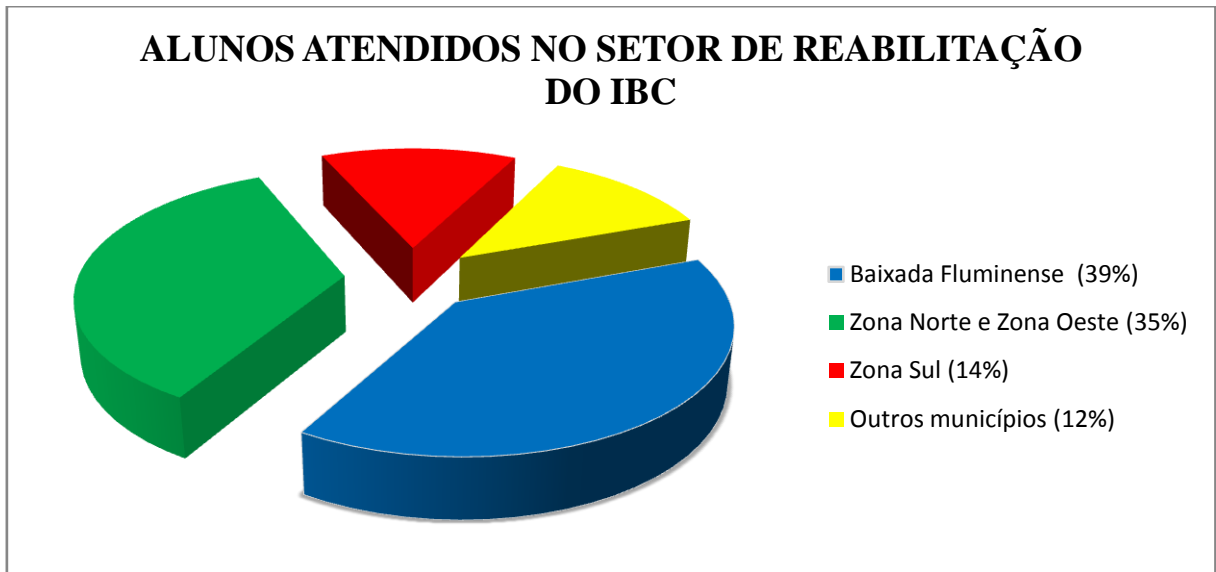
Kara-José e Arieta (2000 apud MONTILHA; ARRUDA, 2007) apontam uma estimativa de que a prevalência da cegueira sofre variações em termos de diferentes níveis socioeconômicos. Considera-se a prevalência da cegueira em 25% de locais semelhantes a países desenvolvidos e 75% de áreas menos desenvolvidas. Lima (2006) também analisa uma estreita relação entre a deficiência e as condições socioeconômicas. A autora comenta que, no Brasil, isso ocorre nas regiões mais pobres.

Como já se enfatizou, há evidências de que a maioria das pessoas com deficiências são das camadas populares. As condições precárias de alimentação, saúde e hábitos inadequados, como fumar e beber, também colaboram para o aparecimento da deficiência, uma vez que fragilizam a saúde de gestante e do bebê, podendo causar o diabetes e hipertensão, entre outros. (LIMA, 2006, p. 74)

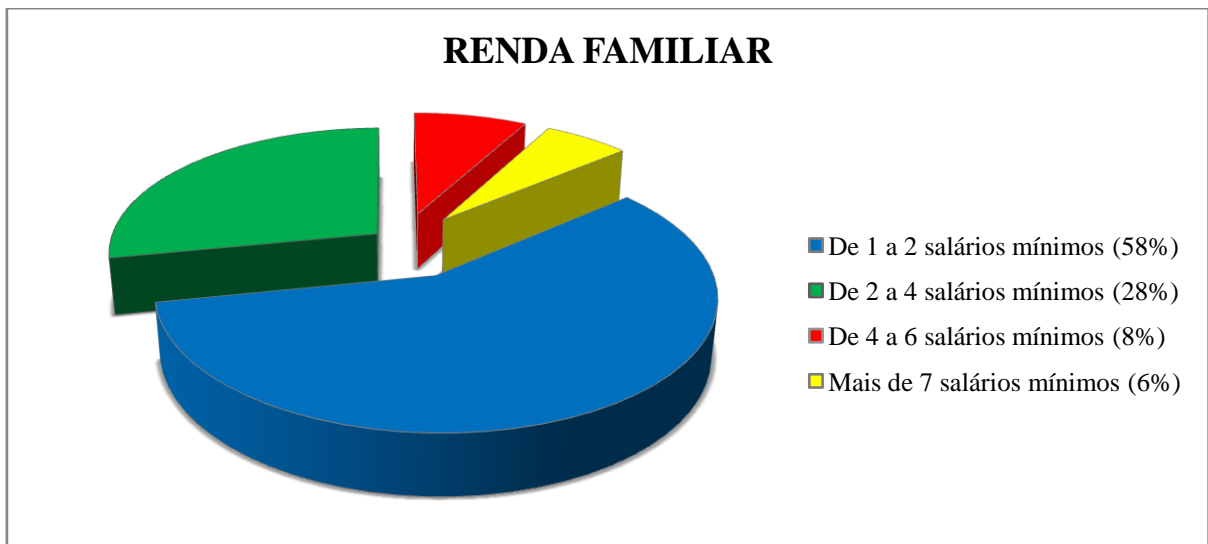
Mosquera (2010) também comenta que, nos casos de cegueira hereditária, as causas são, na grande maioria, por descuido da família em procedimentos considerados fundamentais para o nascimento do bebê, como: exames pré-natais, vacinas, acompanhamento médico etc.

Podemos constatar, a partir de dois gráficos, alguns dados que demonstram esses aspectos e nos ajudam a compreender algumas características dos alunos que frequentam a reabilitação do IBC. O primeiro gráfico mostra que a maioria dos alunos que frequentam esse setor mora em regiões ou bairros mais afastados do centro da cidade do Rio de Janeiro. Já o segundo complementa esse dado a partir de um levantamento da renda familiar dos alunos matriculados no setor.





**Gráfico 1:** Levantamento das matrículas de todos os alunos que frequentam o setor de reabilitação do IBC.



**Gráfico 2:** Estimativa da renda familiar dos alunos do setor de reabilitação do IBC.

Como já mencionado anteriormente, o IBC está situado na Urca, bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Dessa maneira, dentro do que foi apontado por Lima (2006) e Kara-José e Arieta (2000 apud MONTILHA; ARRUDA, 2007), podemos analisar, a partir de uma perspectiva regional, que a maioria dos alunos reside em localidades distantes do IBC e apresenta rendas familiares consideradas menos favorecidas economicamente. Essa situação torna mais difícil o acesso, a permanência e o intercâmbio a partir de ações integradas com outras instituições.

Entendemos que a problemática da perda da visão poderia ser evitada em muitos casos. Convivendo com esses alunos no setor de reabilitação, consegui observar por relatos

em sala de aula, e até mesmo em conversas informais, que eles poderiam ter evitado a perda da visão se houvessem procurado com mais rapidez um atendimento adequado, ou até mesmo uma orientação especializada sobre as possíveis precauções e os cuidados a serem tomados.

Por isso, o setor de reabilitação precisa estar preparado para atender e entender todas essas questões trazidas, juntamente com a própria perda da visão. Aproximadamente 375 reabilitandos participam de várias atividades com fins pedagógicos, sendo elas: orientação e mobilidade (OM), atividades da vida diária (AVD), habilidades básicas, leitura e escrita por meio do Sistema Braille, informática, educação física, cerâmica, cestaria, artesanato, música e teatro. Além da oferta de cursos profissionalizantes, como massoterapia, shiatsu, drenagem linfática manual e reflexologia dos pés, o setor de reabilitação desenvolve, ainda, o Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego, realizando, também, atividades culturais e educacionais com o Grupo da Terceira Idade e o Centro de Convivência (reabilitandos que já concluíram as atividades da reabilitação).

O objetivo dessas atividades desenvolvidas no setor é dotar a pessoa com cegueira adquirida na idade adulta de recursos para retornar à sua vida com independência e autoconfiança, buscando, sempre que possível, novas expectativas para a devida reinserção e inclusão no mundo social e profissional. Deste modo, a reabilitação pode ser entendida como um processo facilitador para capacitar uma pessoa com deficiência visual a mobilizar seus próprios recursos para decidir o que deseja, o que é capaz de ser, escolher seu próprio caminho e atingir seus próprios objetivos. Sendo assim, a flexibilidade dos serviços e os métodos próprios são inerentes à natureza do processo de reabilitação uma vez que, para uns o objetivo pode começar com a independência pessoal e depois se ampliar para a empregabilidade, para outros pode ocorrer o inverso. Portanto, a reabilitação não é somente um processo que visa à adaptação pessoal da pessoa com deficiência visual através de seus componentes médicos, sociais, psicológicos, educacionais e profissionais, é também um meio que permite o desenvolvimento máximo de toda a pessoa atingida por uma limitação.

### **1.5.1 As aulas de música na reabilitação**

Quanto às aulas de música no setor de reabilitação, foi necessário elaborar planejamentos e adaptações no modo de ensinar e no material utilizado nas aulas, de maneira que viessem a colaborar para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Louro (2006), as alterações no modo de ensinar, no material utilizado para favorecer a compreensão

dos alunos ou nas estratégias de ensino, levando em consideração as particularidades de cada um e pensando na diversidade do grupo, são formas eficientes de se propor uma efetiva adaptação pedagógica.

Sabe-se que o principal recurso de leitura e escrita para a pessoa com deficiência visual é o Sistema Braille. Por meio da leitura e escrita em Braille, o cego pode ter acesso à informação, à cultura e a uma possível integração profissional. O Sistema Braille permite sua aplicação em áreas do conhecimento tão distintas quanto à matemática, a física, a química e também a música, por meio da musicografia Braille.

A musicografia Braille torna o aprendizado da leitura e escrita da música acessível e funcional aos cegos. Todos os códigos, sinais e figuras musicais utilizados na partitura em tinta são representados na partitura em Braille (TOMÉ, 2003). Existem alguns *softwares* criados expressamente para escrever música em Braille e que possuem o sistema Dosvox,<sup>4</sup> como é caso do Musibraille, que consegue fazer a transcrição da partitura em tinta para a partitura em Braille. Assim, o indivíduo consegue ter acesso aos acervos de partituras em tinta e transcrevê-las para o sistema musicográfico, facilitando sua acessibilidade ao estudo da música (TOMÉ, 2007).

No entanto, na prática, percebeu-se que seria inviável trabalhar com o uso da musicografia com os alunos, pois a grande maioria se matricula no setor de reabilitação sem ter qualquer contato com o Braille e inicia seu aprendizado durante o processo de reabilitação.

É importante ressaltar que poucos indivíduos que passam por este processo de reabilitação conseguem aprender a ler e a escrever em Braille com fluência. Muitos dos que entram no setor de reabilitação não conseguem aprender a ler em Braille por alguns fatores, dos quais destaco três, que consegui observar com a convivência com esses indivíduos no setor de reabilitação. O primeiro é a sensibilidade tátil, que na maioria dos casos se encontra muito prejudicada devido à atividade profissional desempenhada pelo indivíduo antes de perder a visão. Como segundo fator está a perda da visão já na terceira idade, quando o indivíduo não encontra motivação para aprender outro código de leitura, considerando-o sem importância para sua vida. O terceiro fator é que, em muitos casos de analfabetismo, o processo de aprendizado do Braille se dificulta, fazendo com que se prolongue cada vez mais o processo de aprendizado do aluno.

Tendo em vista esses fatores que acabo de relatar, foi melhor para o rendimento das aulas explorar cada vez mais o ensino pautado pela percepção e memorização, pois assim

---

<sup>4</sup> “Sistema operacional que se comunica com o usuário através de síntese de voz [...] Esse tipo de programa é capaz de ler documentos ou imagens digitalizadas no computador” (MOSQUERA, 2010, p. 83).

seria possível desenvolver exercícios e atividades que fossem viáveis para todo o grupo, independentemente de eles lerem ou não o Braille. Mais adiante no presente estudo, serão apresentadas algumas ações e estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de música.

## 1.6 A CEGUEIRA ADQUIRIDA NA IDADE ADULTA: PROCESSOS PSICOLÓGICOS

A perda da visão é um morrer. Quando, em plena correnteza da sua vida normal, a cegueira se apodera de um homem, é o fim, é a morte desta vida. Esta morte pode ser o rápido resultado de um acidente ou de uma doença fulminante. Ou pode ser lenta, prolongada morte para uma vida de visão que geralmente vem com o glaucoma,<sup>5</sup> com uveíte ou como acontece frequentemente em nossos dias com o diabete. A morte pode chegar sem aviso; seu assalto pode estar disfarçado sob falsas esperanças e falsas promessas, pode vir com uma lentidão aterradora, inevitavelmente. (CARROLL, 1968, p. 9)

A citação de Carroll (1968) retrata exatamente como se instala a cegueira na vida do indivíduo. A “morte” trazida pela cegueira, como afirma o autor, modifica um padrão inteiro de vida. Como já mencionado anteriormente neste trabalho, a pessoa que fica cega passa por um processo emocional delicado, precisando ser submetida a um processo de reabilitação para que uma “nova” vida sem visão seja encarada de forma satisfatória.

Segundo Barczinski (2006), o tratamento de pacientes que perdem a visão na fase adulta é muito delicado, tendo em vista o indivíduo apresentar problemas psicológicos devido à perda da visão.

Para uma pessoa com visão normal, a perda repentina de seu mais precioso sentido é muito difícil. Principalmente se considerarmos que, em nosso mundo cada vez mais orientado visualmente, ninguém conta com a possibilidade de ficar cego. (BARCZINSKI, 2006, p. 2)

Ainda de acordo com a autora, alguns psicólogos especializados nesse assunto estudam a vida psíquica desses indivíduos que perdem a visão na fase adulta levantando algumas questões de grande importância que nos ajudam a entender todo o processo de reabilitação que os envolve. Fitzgerald (1970), citado por Barczinski (2006), estudou as reações à cegueira de forma moderna, sistemática e científica, descrevendo quatro fases distintas de reações:

Primeiro a descrença, quando os pacientes tendem a negar sua cegueira. Acreditam que voltarão a enxergar. Depois, a fase de protesto, quando eles vão procurar uma segunda opinião ou recusam-se a usar a bengala branca. Em terceiro lugar ocorre a depressão, com os sintomas clássicos de perda de peso, mudança de apetite, ideias suicidas e ansiedades paranoides. E por fim acontece a recuperação, quando os pacientes aceitam a cegueira num estágio em que não se percebe qualquer distúrbio psiquiátrico. (FITZGERALD, 1970 apud BARCZINSKI, 2006, p. 4)

---

<sup>5</sup> Essa doença e outras mencionadas no corpo deste estudo serão apresentadas nos apêndices para um melhor esclarecimento.

Essas quatro etapas de reações à perda da visão estudadas por Fitzgerald percorrem a vida do indivíduo em um período estimado de 10 meses. Nesse processo, outras perdas vão se somando à vida dessas pessoas. Novamente retomando Carroll (1968), a perda da visão na fase adulta traz um choque psíquico, o que se chama de luto, e, conseqüentemente, outras perdas advêm na vida dessas pessoas. Algumas perdas podem ser destacadas, como:

a perda da integridade física; a perda da confiança dos sentidos remanescentes; perda do contato real com o meio ambiente; perda da mobilidade; perda na facilidade da comunicação escrita; perda da percepção visual do agradável e do belo; perda da recreação; perda da carreira profissional; perda da segurança financeira, entre outras. (CARROLL, 1968, p. 11-68)

Amiralian (1997) também aponta que os efeitos da cegueira adquirida sobre o indivíduo estão em função de três fatores: “a fase de desenvolvimento em que se encontra o sujeito, a forma de instalação da cegueira (súbita ou progressiva), e as condições pessoais e familiares do sujeito antes da ocorrência do problema” (AMIRALIAN, 1997, p. 67).

Por meio de um contato mais próximo com esses alunos com deficiência visual, nas aulas de música, foi possível perceber esses efeitos causados pela cegueira. Se pararmos para refletir, a visão é o sentido mais usado pelo homem. Vivemos em um mundo essencialmente visual. Ao tatearmos moedas em nosso bolso, certificamo-nos de seus valores após vê-las. Ao passearmos pela praia ouvindo o som produzido pelas ondas do mar, deliciamo-nos com a paisagem não só pela escuta, mas muito mais pela visão.

Esses dois exemplos corriqueiros de nossa vida diária expõem o quanto a visão tem um valor incrível em nossas vidas. As perdas descritas pelos autores se instalam na vida do recém-cego, levando-o a um processo depressivo severo. Por isso, pelo que foi apresentado, seria simples acreditar que a cegueira é uma deficiência que atinge somente a visão. Ela é um golpe violento, que atinge de forma trágica a estrutura psíquica de quem vem adquiri-la, tornando cada vez mais complexo seu relacionamento social, profissional e afetivo com a família e amigos (CANEJO, 1996; FRANCO, 2002).

Percebemos que a pessoa que perde a visão precisa se readaptar a um mundo que antes era visto e que hoje é ouvido e sentido. Infelizmente, é evidente que a falta de estrutura e recursos na sociedade para receber esse indivíduo é ainda muito precária. Mesmo com alguns avanços em termos de acessibilidade, sob a regulamentação do Decreto nº 5.296/2004 mencionado anteriormente neste estudo, a pessoa com deficiência visual ainda encontra muitas barreiras para sua reinserção social e profissional. Isso torna cada vez mais difícil a recuperação desse indivíduo, que acaba encontrando uma sociedade que ainda não dispõe de procedimentos adequados para seu atendimento.

## 2 PESQUISAS NAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL VOLTADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A escassez de produção científica na área da educação musical que fundamenta o trabalho voltado para pessoas com deficiência demonstra cada vez mais a necessidade de pesquisas nessa área de conhecimento. Esse tema só foi incluído como grupo de trabalho em encontros da Associação Brasileira de Educação Musical após a criação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que determina a inclusão dos alunos com deficiência nas classes das escolas regulares. A partir de então, o interesse pelo assunto vem aumentando, e a produção de trabalhos escritos, também. Porém, nada que se compare com a produção escrita nas outras áreas específicas da educação musical (SANTOS, 2007, 2009).

As pesquisas realizadas por Fernandes (2000, 2006) sobre a situação do assunto na área da educação musical mostram que a especialidade mais carente, a que foi menos estudada, é a da educação musical voltada à pessoa com deficiência. O autor comenta que o baixo índice se deve, “talvez, pelo fato do pouco interesse dos pesquisadores pelo tema” (FERNANDES, 2006, p. 13) e também por muitas vezes essa área da educação musical ser ocupada pela musicoterapia,

fazendo com que, no caso brasileiro, ocorra carência na produção ou até mesmo inexistência dela, devido a esta indefinição, como acontece na produção discente dos cursos de pós-graduação em Música e Educação Musical. (FERNANDES, 2000, p. 48)

Louro (2006) acrescenta que, em geral, ainda há uma confusão para definir e diferenciar as reais funções entre essas duas áreas de conhecimento. A autora destaca que, “desde o surgimento da esquematização da musicoterapia como disciplina reconhecida cientificamente (século XX), a música vem sendo utilizada para a reabilitação física, mental das pessoas” (LOURO, 2006, p. 63). Nessa mesma ótica, Bonilha (2006) também aponta que, em geral, o ensino de música nos centros de reabilitação busca um foco terapêutico, “de maneira que o aperfeiçoamento da *performance* musical propriamente dita parece estar relegada a um segundo plano” (BONILHA, 2006, p. 18).

A função da música na musicoterapia tem um caráter essencialmente terapêutico, independentemente das possibilidades de seu uso pelo profissional da área. Quanto ao direcionamento da educação musical, embora muitas vezes surta efeitos tão benéficos quanto

um processo clínico que utiliza a música, não pode ser considerado terapêutico, uma vez que os objetivos são essencialmente musicais.

Embora conheçamos a importância da música para o desenvolvimento do ser como um todo, podemos afirmar que, dentro de um processo pedagógico musical, de certo modo, adquirir conhecimento e/ou habilidades específicas é o foco central, enquanto na terapia, mesmo que adquirido um aprendizado musical ou uma habilidade instrumental, o foco principal é a saúde, a recuperação de algum *deficit* físico, mental ou psicológico do indivíduo. (LOURO, 2006, p. 66)

Observamos que a principal diferença entre os dois campos de conhecimento está no enfoque, na intenção, ou melhor, nos objetivos traçados (LOURO, 2006; SANTOS, 2009; FERNANDES, 2000). A educação musical, segundo Fernandes (2000), tem o foco

na aprendizagem e no ensino de música para pessoas com deficiência perseguindo o desenvolvimento musical, a construção de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos, inclusive a apresentação pública dos resultados, o que é fundamental para a própria educação musical, não sendo, pois, aplicação de técnicas musicoterápicas. (FERNANDES, 2000, p. 49)

O esclarecimento das reais funções dessas duas áreas de conhecimento é indispensável para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas nos respectivos campos. É importante deixar clara a diferença entre as duas áreas, não deixando dúvidas quanto ao que seja um processo terapêutico e um processo pedagógico. Por outro lado, “ressaltamos a importância do relacionamento entre as duas áreas na medida em que possam intercambiar conhecimentos” (SANTOS, 2009, p. 78). Ou seja, entendemos que as “técnicas musicoterápicas”, expressas por Fernandes (2000) como técnicas não utilizadas no ensino de música, podem ser utilizadas como possíveis ferramentas no processo pedagógico, desde que esse procedimento não modifique o enfoque e o objetivo das aulas de música, da mesma forma que a musicoterapia se utiliza de métodos tradicionais da educação musical para seu enfoque terapêutico. É possível utilizar princípios inerentes às duas áreas de conhecimento, sem causar interferências nos objetivos planejados. Os dois campos de conhecimento apresentam objetivos distintos, porém nada impede a aplicação desses princípios para a construção de novos conhecimentos e a busca de novos resultados.

Nesta pesquisa, o ensino de música é desenvolvido em um setor de reabilitação. Nesse período, em que o assunto foi pesquisado em meio a levantamento de artigos, livros, periódicos, participação em congressos científicos e conversas com profissionais da área, verifiquei que os poucos estudos na área da educação musical voltada para pessoas com deficiência visual têm se concentrado no público infantil. A carência de estudos voltados para adultos com cegueira adquirida é notória.

Destacam-se quatro trabalhos encontrados que abarcam a educação musical como eixo central de todo o processo. Desses quatro estudos, o primeiro apresenta uma pesquisa

desenvolvida em um centro de reabilitação. O segundo e o terceiro apontam discussões em torno do uso da musicografia Braille no processo de ensino-aprendizagem em música. Já o quarto estudo levanta considerações a partir da análise da introdução do método Suzuki, utilizando a musicografia Braille com crianças com deficiência visual.

- Candeia Júnior (2010) apresenta uma proposta de educação musical com pessoas com deficiência visual no centro de reabilitação visual e de múltiplas deficiências “Menina dos Olhos”, da Fundação Altino Ventura, em Recife/PE. Nesse contexto, diversos pacientes se apresentam no papel de alunos participando das aulas de música, com atividades individuais e em grupo, baseados em abordagens metodológicas diversas, aceitas no campo da educação musical e adaptadas à realidade do público em questão.
- Na pesquisa de Bonilha (2006), a autora faz um enfoque qualitativo, investigando a percepção de estudantes de música com deficiência visual e de seus respectivos professores sobre as condições atuais de aplicação da musicografia Braille ao campo da educação musical.
- Carvalho (2010) destaca a utilização da musicografia Braille e o uso do *software* Musibraille como importantes recursos para o processo de ensino-aprendizagem em música para pessoas com deficiência visual.
- Bohn (2008) propõe, também, o uso da musicografia Braille com a introdução de aulas de violino com o método Suzuki para alunos com deficiência visual. Neste estudo, a autora apresenta os princípios do método e também sugere algumas adaptações didáticas, apresentando, também, o desenvolvimento da transcrição do método para o sistema musicográfico, tendo em vista não ter encontrado a transcrição desse método para esse sistema.

Em síntese, considerando-se a necessidade de produção de conhecimento na área da educação musical voltada para pessoas com deficiência, analisa-se que há um baixo índice de pesquisas em educação musical para pessoas com deficiência visual, e principalmente para as que perdem a visão na idade adulta.

Três dos estudos apresentados analisam práticas de ensino de música voltadas para um público jovem e/ou estudantes de música, como encontramos, por exemplo, em Bonilha (2006). Esses estudos fornecem dados importantes para o campo da educação musical,



mostrando perspectivas e levantando desdobramentos acerca das dificuldades encontradas na prática e no ensino de música para alunos com deficiência visual.

Outros estudos, como os de Carroll (1968), Canejo (1996), Barczinski (2006) e Franco (2002), investigam as reações psicológicas e as principais perdas que se somam na vida do indivíduo com a aquisição da cegueira na idade adulta. Eles forneceram embasamento para a condução das aulas de música no IBC e também serviram como base de estudo para a presente dissertação. Porém, com exceção da pesquisa realizada por Candeia Júnior (2010), mencionada anteriormente, não encontramos qualquer produção científica que contemplasse nossas expectativas na área da educação musical para pessoas com perda da visão na idade adulta.

Dessa forma, acredito que esta dissertação pode também colaborar para o *corpus* de pesquisas que abordam o assunto e também contribuir para novos questionamentos. Além da utilização da musicografia Braille como recurso para aulas de música, deve-se pensar em outros mecanismos que desencadeiem outras ideias para o ensino de música voltado para pessoas com deficiência visual, seja na escola, em centros de reabilitação ou em qualquer outro espaço. Essas investigações podem desencadear novos rumos, reflexões e, principalmente, novas propostas para professores de educação musical e para o campo científico da área.

## 2.1 A MÚSICA NA REABILITAÇÃO: ASPECTOS DA MOTIVAÇÃO E O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA

De acordo com Sloboda (2008), nos últimos 30 anos, a psicologia vem se preocupando com o campo da educação e propriamente da educação musical. O autor comenta que os psicólogos da educação estão começando a reconhecer a importância de tentar estabelecer ligações entre a teoria e a prática. “Esta compreensão maior permitirá que o professor faça uso de seus próprios métodos, adequando-os às situações e aos alunos com quem trabalha e modificando-os com base em princípios” (SLOBODA, 2008, p. 261).

Libâneo (1990) cita a pedagogia liberal não diretiva como uma corrente pedagógica que foi muito influenciada pelos psicólogos que desenvolveram alguns trabalhos no campo da educação. Essa corrente destaca como principal premissa o esforço do professor no uso dos métodos e estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos. Ela tem como um dos seus principais integrantes o psicólogo Carl Rogers. Suas ideias inspiraram muitos educadores que se dedicam a essa postura pedagógica. Rogers (1995) procura enfatizar o aprendizado ligado à

autorrealização do aluno e como as respostas emotivas desse aluno se desenvolvem no processo de aprendizado. O autor concorda que uma diversidade no ambiente de aprendizado pode estimular a motivação e facilitar a aquisição de novos conhecimentos.

[...] o professor confia basicamente na tendência autorrealizadora de seus alunos. A hipótese que partiria é de que os estudantes que estão em contato real com os problemas da vida procuram aprender, desejam crescer e descobrir, esperam dominar e querem criar. Sua função consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências. (ROGERS, 1995, p. 151)

A relação pessoal entre professor e aluno esboçada pelo autor é uma de suas principais premissas. Nessa relação, o professor apresenta como filosofia básica a confiança no grupo e nos indivíduos que o compõem, elucidando os propósitos tanto individuais, na classe, quanto mais gerais do grupo. O autor aponta a importância de o aluno realizar os propósitos que tenham sentido para si mesmo, como força de motivação subjacente a uma aprendizagem significativa. Essa relação é a base condutora para uma aprendizagem calcada na descoberta do “ser” de cada indivíduo. De acordo com o autor “o método centrado no aluno proporciona uma estrutura ideal de aprendizagem; não exatamente pela acumulação de fatos, mas – o que mais importante – pela aprendizagem sobre nós mesmos em relação aos outros” (ROGERS, 1978, p. 116).

Rogers (1978) deixa explícito que uma das principais qualidades que facilitam a aprendizagem é a autenticidade do professor facilitador, ou seja, quando o facilitador é uma pessoa “real”, que não impõe seus sentimentos e respeita as ideias e os anseios dos seus alunos. Nas palavras do autor:

quando o facilitador é uma pessoa real, se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que exprimem estão ao seu alcance, estão disponíveis ao seu conhecimento, que ele é capaz de vivê-los, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, de comunicá-los. Significa que se encaminha para um encontro pessoal direto com o aprendiz, encontrando-se com ele na base de pessoa-a-pessoa. Significa que está sendo ele próprio, que não se está negando. (ROGERS, 1978, p. 112)

Esses apontamentos se aproximam das propostas deste estudo. Busca-se, a todo momento, facilitar o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, mostrar pequenos desafios nos quais o aluno se sinta motivado e realizado com a conquista de seus objetivos. Essa motivação aponta para uma estreita relação entre o envolvimento e o prazer despertados pelos alunos e as atividades desenvolvidas em sala de aula. De acordo com esse raciocínio, aborda-se que

é a partir do estabelecimento de metas que direcionam as atividades do indivíduo que os componentes afetivos geram o estado de fluxo, ou seja, um profundo envolvimento pessoal nas atividades. Quando o indivíduo alcança o estado de fluxo,

por meio do equilíbrio entre os desafios propostos e suas habilidades, ele tem sua energia psíquica totalmente focalizada e concentrada na atividade em execução. (CSIKSZENTMIHALYA apud ARAÚJO, 2009, p. 123)

Sloboda (2008) destaca que a habilidade de formar, estabelecer e sustentar metas e objetivos parece ser a condição essencial da aprendizagem. Tal habilidade é frequentemente chamada de motivação. De acordo com o autor, “as pessoas tornam-se hábeis numa certa tarefa quando são confrontadas com sucessivas oportunidades de envolver-se com elementos dessa tarefa” (SLOBODA, 2008, p.286). Ou seja, para qualquer habilidade complexa, tal como, aprender a tocar um instrumento musical, graus moderados de habilidade são alcançados por aqueles que se dedicaram algumas horas na realização desta atividade em um longo período de tempo. A motivação é estabelecida neste processo em função da quantidade de repetições, a partir do tempo dedicado a tal atividade e o retorno dos resultados e objetivos alcançados na realização da mesma. A quantidade de tempo total que a pessoa passou realizando uma atividade é um dos melhores meios de prever seu nível de habilidade (SLOBODA, 2008).

O começo de qualquer aprendizado musical se torna complexo pela quantidade de informações e exigências que muitas vezes são impostas no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a postura correta das mãos para a digitação das notas no instrumento musical, a postura do corpo para tocar ou cantar de forma adequada, o som correto que deve ser produzido pelo instrumento, a respiração correta, o movimento corporal correto e etc. Esta sensação de múltiplas exigências em um curto espaço de tempo pode fazer com que o aprendiz desista antes mesmo de obter qualquer progresso. Neste ponto, à luz das premissas de Rogers (1978), a metodologia centrada no aluno é um dos princípios que tornam cada vez o processo de ensino-aprendizagem eficaz e motivador. Logo, entende-se a importância de privilegiar a cultura e as preferências musicais dos alunos de modo que haja antes de tudo, um envolvimento pessoal com a atividade desenvolvida. Soma-se a este ponto também, a forma de ensinar respeitando as diferenças individuais e valorizando essas diferenças como fonte de busca de mecanismos e estratégias próprias, para o alcance dos objetivos propostos (SLOBODA, 2008).

Percebe-se cada vez mais que o envolvimento pessoal nas atividades está relacionado diretamente com a motivação despertada pelo indivíduo na atividade a ser desenvolvida. De acordo com Tourinho (1995), os estudos mais recentes da psicologia em música demonstram que existe uma conexão muito forte entre motivação e aprendizagem. A autora comenta que a prática do ensino coletivo colabora para um ambiente motivador e desencadeador de conhecimento. A motivação, nesse processo, se torna um fator vital para o planejamento

educacional e é essencial para sustentar os objetivos, as condições para aprendizagem e o sucesso do aluno (TOURINHO, 1995; SLOBODA, 2008).

Moraes (1997), citado por Cruvinel (2005), comenta que a motivação e a interação social são elementos apontados como os grandes responsáveis pelo desenvolvimento do aprendizado musical. O autor ainda indica que o ensino coletivo faz com que o professor deixe de ser a única fonte de conhecimento, passando a interagir com o aluno. O aluno deixa de ter uma participação passiva e passa a um aprendizado por meio da descoberta, do desenvolvimento da reflexão, da contextualização, da criatividade, da iniciativa e da independência por meio da aula coletiva (CRUVINEL, 2005).

O trabalho de repertório em grupo também é apontado como outro aspecto positivo e motivador nesse processo de ensino coletivo. De acordo com Cruvinel (2005):

os princípios elementares da teoria musical são passados de acordo com a necessidade prática. O elemento teórico deve surgir somente da necessidade da prática, como claro propósito de uma teoria aplicada. (CRUVINEL, 2005, p. 77)

Essa prática faz com que a compreensão musical seja maior devido à interação com o grupo. Noções de estilo, harmonia, timbres, polifonia e outros elementos musicais são abordadas em conjunto. Assim, a teoria surge a partir da necessidade da prática, tornando o ambiente motivador tanto para o aluno quanto para o professor (CRUVINEL, 2005).

A pesquisa de Dantas (2010) também revela alguns fatores que tornam as aulas em grupo mais motivadoras. Dentre os fatores elencados, a autora destaca que “a convivência com os colegas” e a “oportunidade de aprender em grupo” (DANTAS, 2010, p. 407) são os mais apontados pelos próprios alunos. Segundo ela, esses fatores demonstram “a relevância da socialização entre indivíduos em situação de aprendizagem” (DANTAS, 2010, p. 407).

O vínculo estabelecido em torno da música fortalece as relações interpessoais, [o] que por sua vez contribui para o desenvolvimento de uma identidade grupal, e a formação de valores e comportamentos. Pertencer a um grupo representa extrema importância no desenvolvimento psicossocial de um indivíduo, em grupos musicais o sentimento de pertença é promovido pelo reconhecimento e pela aprovação dos demais indivíduos. (DANTAS, 2010, p. 412)

Acredita-se que a motivação possa contribuir de forma eficaz para o processo de planejamento e construção de conhecimento a partir do ensino de música em grupo, tendo em vista estarmos cada vez mais de frente para um contexto no qual a diversidade humana é notória. O diálogo com os autores mencionados pode favorecer um engajamento nas práticas de ensino coletivo de música, pautado pelos aspectos da motivação.

O ensino de música no setor de reabilitação se volta para um público que necessariamente busca um processo de reaprendizagem das atividades da vida diária sem o uso da visão. A todo o momento, esse indivíduo busca suprir a ausência da visão a partir de

outros sentidos, como, por exemplo, o tato, a audição e o olfato, de maneira que possa interagir com o meio em que vive. Esse processo de reaprendizagem se torna difícil, tendo em vista o sujeito ter adquirido habilidades ao longo de sua vida utilizando a visão como principal sentido para a aquisição de novos aprendizados. Logo, entendemos a importância dos princípios do ensino coletivo aplicado a essa realidade, tendo em vista a motivação como principal habilidade para sustentar e manter os objetivos e as metas traçadas, visando à construção de habilidades musicais, por meio de procedimentos que auxiliem esses alunos a lidar com um novo aprendizado sem o uso da visão.

A seguir, será descrita minha atuação como professor, a partir de alguns procedimentos desenvolvidos nas aulas de música no período que se seguiu de junho de 2009 ao final deste mesmo ano letivo.

## 2.2 ESTRUTURANDO AS AULAS NA REABILITAÇÃO

Para estruturar as aulas de música no setor de reabilitação, resolvi adotar algumas estratégias para tornar o estudo prazeroso, considerando as preferências musicais dos alunos, revisando e reforçando elementos já estudados anteriormente e procurando, sempre que possível, capturar o interesse e o entusiasmo de cada um (SWANWICK, 2003). Logo, foram oferecidas aulas coletivas de violão e aulas de canto coletivo em horários distintos para todos os alunos que se interessassem pela atividade de música no setor de reabilitação. Dessa maneira, foi possível compor turmas com alunos que frequentavam as aulas às segundas e quartas-feiras; outras turmas com os que frequentavam nos dias de terças e quintas-feiras; e, finalmente, às sextas-feiras, para os que moravam muito longe e não tinham condições de frequentar dois dias por semana.

A maioria dos alunos nunca tivera qualquer experiência musical por via de algum processo pedagógico musical formal, e alguns apresentavam um pouco de experiência com instrumentos de percussão provenientes de escolas de samba devido ao forte convívio em suas comunidades onde moravam, tendo em vista o samba ser um gênero musical muito difundido nesses locais.

As aulas coletivas de violão comportavam um número máximo de quatro alunos por turma. Todas as técnicas de arpejo, orientação da postura de mãos esquerda e direita e memorização dos acordes eram inseridas por meio das próprias músicas trabalhadas em aula.

Como método de ensino foi utilizada a tablatura,<sup>6</sup> que é muito usado no ensino popular de violão, no qual se usam números para a identificação das cordas e das notas no instrumento. O número da esquerda representa o número das cordas soltas (que são contadas de baixo para cima no violão, de 1 a 6) (ver Apêndice D), e o número da direita, o traste tocado (ou a “casa” tocada no braço do instrumento). Dessa forma, 53 significa corda 5 e “casa” 3, nota dó; 11 significa corda 1 e “casa” 1, nota fá; 40 significa corda 4 e corda solta 0, nota ré no violão (TEIXEIRA, 2008).

Esse método foi comentado em uma aula por um aluno, que contou que, quando enxergava, teve a oportunidade de observar uma pessoa dando aula para um colega dessa forma, por números. Assim, o mesmo descreveu esse procedimento. Nunca eu havia utilizado esse método para ensinar violão, porém, depois dessa conversa com o aluno, busquei algumas adaptações para experimentá-lo nas aulas. Todas as informações dos números eram passadas de forma oral, e o reconhecimento das posições e das cordas do instrumento se dava pela percepção tátil no instrumento. Pouco a pouco, os alunos aprendiam os acordes. Com dois acordes, era possível tocar algumas canções, e assim por diante, sendo acrescentadas novas informações e outras formas de tocar essas referidas canções.

Por não terem desenvolvido as técnicas para a leitura e escrita Braille, foi solicitado que cada aluno adquirisse um gravador, de modo que gravassem o que estava sendo desenvolvido em aula. Na pesquisa de campo de Bonilha (2006), foi constatado que, em geral, o gravador é um recurso muito utilizado pelos cegos para registrar informações nas aulas. “Eles costumam utilizá-lo para gravar aulas, registrar informações no dia a dia (como número de telefone, endereços etc.)” (BONILHA, 2006, p. 82). Assim, munidos do gravador em suas casas, os alunos podiam escutar a forma certa de tocar e dedilhar os acordes, memorizar os encadeamentos desses acordes e a melodia da canção sugerida em aula.

Nas aulas de canto coletivo, foram utilizados alguns instrumentos de percussão que disponibilizei na sala de aula, sendo eles: pandeiros, tamborim, caxixi, ganzá, surdo, pau de chuva e outros. O violão, a flauta doce e o piano se tornaram instrumentos de apoio utilizados por mim, o professor, para a realização das atividades. O objetivo das aulas de canto coletivo, assim como das aulas de violão, era fazer com que as canções abordadas em aula fossem sugeridas sempre que possível pelos alunos, tornando-se o centro do trabalho. Os conteúdos musicais eram inseridos dentro desse processo. Buscou-se, a todo momento, um trabalho prático direcionado sempre para o ato de produção musical em sala de aula, de maneira que

---

<sup>6</sup> Forma de notação musical, que diz ao intérprete onde colocar os dedos em determinado instrumento em vez de informar quais notas tocar. A tablatura é, na maior parte das vezes (mas não exclusivamente), encontrada para instrumentos de cordas trasteados, como violão, guitarra, baixo elétrico, cavaquinho etc.

essa produção desencadeasse as apresentações musicais realizadas em datas festivas do Instituto e também ao final do ano, no encerramento das atividades. Notei que, para esses alunos que não contavam com o campo visual, era necessário que eles estivessem conectados com a escuta, com a intenção de organizar os sons, para que assim, conseqüentemente, houvesse produção musical.

### 2.2.1 Dificuldades encontradas

Não se pode deixar de mencionar algumas dificuldades encontradas ao longo desse percurso, principalmente nas aulas coletivas de violão. Como eu nunca havia tido a oportunidade de ensinar música para pessoas cegas, todas as ações foram aplicadas de forma empírica, baseadas nos princípios e ideais adquiridos em minha formação de educador musical. Essa nova experiência foi importante para meu crescimento como profissional e me fez perceber algumas dificuldades ao longo desse período de contato com os alunos. Gostaria de destacar três dificuldades que permearam a prática nesse percurso:

A ausência de estudos fora da sala de aula: Alguns alunos não mantinham seus estudos caseiros. A falta de espaço em suas casas para a prática e o estudo do violão e a falta do próprio instrumento para estudar eram os principais motivos para a ausência da prática. Tendo em vista essa dificuldade estar presente em qualquer situação de ensino-aprendizagem em música, a falta de prática das tarefas apresentadas em aula representou um obstáculo, tornando as aulas, algumas vezes, muito repetitivas, até que os alunos adquirissem manuseio para novas informações.

Ao perceber essa dificuldade, algumas modificações foram feitas para melhorar o rendimento das aulas e a evolução musical desses alunos. Decidi somente aceitar alunos que possuíssem seu próprio instrumento. Acreditei que aquisição do instrumento seria indispensável para o desenvolvimento musical, principalmente em se tratando de alunos iniciantes. Passei a utilizar, cada vez mais, variadas formas de facilitar o aprendizado desses alunos, como, por exemplo: simplificação de alguns acordes; mudança de tonalidade de algumas canções para melhor execução de alguns acordes; trabalho com músicas com harmonias simplificadas, com dois ou três acordes.

Falta de organização para o estudo individual: Alguns alunos apresentavam dificuldades para sistematizar seus estudos em casa. Em alguns casos, a ausência do gravador dificultava o aprendizado e a forma de estudar em casa, devido ao esquecimento das

informações fornecidas em aula. Nesses casos, era possível perceber que as aulas eram produtivas, porém, tudo era esquecido devido à falta de registros em aula. Sem orientação em suas casas, muitas vezes eles desenvolviam formas diferentes do que era apresentado em aula ou esqueciam totalmente as informações fornecidas.

Outros alunos, mesmo munidos das informações registradas no gravador utilizado em aula, não conseguiam praticar de forma repetitiva a ponto de acomodar as informações abordadas na sala. A formação exata do acorde, ditada pela forma de números a partir da tablatura, não era algumas vezes contemplada na prática individual em casa; o ritmo apresentado em aula para a “batida” no violão não era executado em casa da maneira correta. Acredita-se na hipótese de que, pelo fato de serem pessoas com cegueira adquirida iniciando um processo de reabilitação e readaptação, elas ainda apresentassem dificuldades para reaprender algo que não podia ser visto, somente ouvido.

Danos na sensibilidade tátil: A atividade profissional desenvolvida antes da perda da visão, em alguns casos, interferiu no aprendizado de alguns alunos. A diminuição da sensibilidade tátil era uma dificuldade demonstrada em aula. Ao verificar que esses mesmos alunos, que apresentavam essas dificuldades no aprendizado no violão, também demonstravam os mesmos resultados nas aulas de Braille, percebi, a partir de diálogos com os próprios alunos e com a professora de Braille, que a atividade profissional, de certa forma, contribuiu para um desgaste, gerando barreiras nos movimentos manuais mais leves e na própria sensibilidade tátil, ambos necessários para o aprendizado do violão.

Nesses casos, busquei cada vez mais simplificar os exercícios e mostrar outras possibilidades e outras funções que poderiam ser desempenhadas no grupo. Os alunos que ainda não conseguiam tocar as músicas ora tocavam trechos das referidas canções trabalhadas com o grupo, ora atuavam cantando ou tocando algum instrumento de percussão que lhes apresentasse interesse.

### **2.2.2 Aulas de Música após seis meses na instituição**

Após o período em torno de seis meses ensinando música para esses alunos, consegui observar alguns resultados a partir de relatos coletados dos alunos em sala de aula. Destaco, a seguir, alguns resultados que foram observados a partir de conversas com os próprios alunos em sala.



- Alguns alunos que iniciaram seus estudos de violão na reabilitação mostraram nas próprias aulas músicas ou trechos de músicas “tirados” de ouvido em suas casas. Levanta-se a hipótese de que o uso do gravador em aula e também em casa contribuiu para esse resultado.
- Como relatado a partir dos estudos de Carroll (1968) (ver p. 37), a perda da recreação é um dos danos que se instalam por algum momento na vida dessas pessoas. De acordo com esse dado, consegui ouvir em conversas informais relatos de alunos que admitiam que, se pudessem, ficariam o dia inteiro tocando violão em casa.
- Aponto o caso de um aluno que passou a ter uma aproximação maior com sua filha de 12 anos por meio do violão em casa. Algumas das canções aprendidas em aula eram tocadas com a filha, que o acompanhava com sua flauta doce. Esse depoimento foi coletado em sala de aula, quando o aluno aprendeu a tocar a música “Asa branca”, de Luiz Gonzaga, no violão.
- Alguns alunos que antes de perder a visão nunca haviam tido a oportunidade de ter aulas de música passaram a cantar, se expressar e se comunicar com a música por meio das aulas e apresentações.
- Consegui notar uma satisfatória evolução no que diz respeito à superação, ligada à presença de autoestima e ao sentimento de conquista pela realização de algumas atividades em sala de aula e nas apresentações.
- Observei nesse período que a arte de tocar, cantar, se ouvir e ser ouvido pode ser mecanismo para a abertura de novas possibilidades para uma futura reinserção social.

Observando esses resultados, a partir de conversas informais com os alunos, notei que a educação musical poderia ter uma presença significativa em suas vidas. Um aluno, em uma dessas conversas, sugeriu a montagem de um coral, pois ele achava que seria uma boa oportunidade para que um número maior de alunos pudesse participar de forma coletiva das aulas de música na reabilitação. No início de 2010, após o retorno das férias, voltei a pensar nas ações em sala de aula e em como eu poderia atuar de forma mais efetiva, contando com um número maior de alunos nas aulas de música.

A partir de agora, serão descritas algumas das ações e como o trabalho foi conduzido no ano 2010. Nesse ano, passei a atuar não só como professor, mas também como pesquisador, observando, filmando e anotando informações que fossem importantes para a investigação. Os primeiros seis meses de aula com esses alunos foram de extrema importância

para a compreensão do contexto e da realidade encontrada e de como eu poderia traçar os procedimentos metodológicos para a estruturação desta pesquisa.

### 2.2.3 A descrição da prática: considerando a realidade do aluno

A partir das filmagens e anotações dos ensaios e das apresentações dos alunos no ano 2010, foi possível trazer para o presente estudo algumas considerações sobre a prática desenvolvida naquele espaço e como as premissas de alguns autores influenciaram na proposta das aulas e dos ensaios desenvolvidos neste período.

Swanwick (2003) propõe três princípios de ação para a educação musical que, se forem compreendidos e adotados como ponto de partida para a tomada de decisões, poderão contribuir para um ensino de música consciente e essencialmente musical. Os princípios são: considerar a música como um discurso; considerar o discurso dos alunos e considerar a fluência musical. O autor recomenda que, utilizados conjuntamente, não necessariamente nessa ordem, esses princípios podem ajudar a manter o ensino de música com objetivos efetivamente musicais.

Considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que o detalhamento da documentação curricular. Esses cuidados ajudam a pensar sobre a qualidade de educação musical, sobre *como* em vez de *o que*. (SWANWICK, 2003, p. 70, grifo do autor)

Para o autor, considerar a música como um discurso é transformar sons em melodia, melodia em formas e formas em eventos significativos de vida, por meio de técnicas usadas para a compreensão musical. O diálogo, as trocas de experiências e a atuação cantando ou tocando um instrumento são formas de enxergar a música como um discurso. Nesta pesquisa, como se trata de pessoas cegas que perdem a visão na idade adulta e que também sofrem uma série de perdas que interferem diretamente em suas relações de vida, este primeiro princípio mostra um caminho oportuno para buscar um ensino de música que seja significativo para esses alunos.

Sobre o segundo princípio – considerar o discurso musical dos alunos –, o autor mostra que cada aluno carrega consigo uma compreensão musical quando chega até nós, professores, mesmo se, na maioria das vezes, nunca tenham tido qualquer acompanhamento musical por parte de instituições educacionais. Oferecer um espaço para a tomada de decisões, para a interação social e trabalhar sob forma de parcerias são aspectos que desenvolvem a autonomia do aluno, de modo que ele compreenda de forma coletiva o ato de construir,

compor e produzir música (SWANWICK, 2003). Tendo em vista as perdas descritas por Carroll (1968) no Capítulo 1 e como elas implicam um processo emocional gerando a depressão e a baixa autoestima no recém-cego, considero importante abrir espaço para que esses alunos tenham oportunidade para a tomada de decisões e a reflexão sobre ideias, de modo que possam ser sujeitos ativos e protagonistas em um processo de construção e produção de música.

Finalmente, tratando da fluência musical como o terceiro princípio, Swanwick (2003) destaca que o ato de tocar e cantar são ações primordiais que precedem o ato de ler e escrever música. O autor aponta que tradições orais de ensino de música enfatizando a memorização a partir das observações de outros músicos em performance e também o ato de tocar ‘de ouvido’ são aspectos importantes para uma melhor fluência musical. No caso aqui tratado, como não é possível fazer uso da leitura e escrita em Braille, estimular a percepção auditiva, a memorização e a coordenação motora por meio da própria vivência musical é uma forma de se construir um ensino de música voltado para o ato de se fazer música.

Para o autor, esses três princípios podem influenciar de forma satisfatória a conduta de qualquer professor em qualquer contexto, independentemente do método utilizado e das estratégias aplicadas (SWANWICK, 2003). Essa premissa do autor é destacada porque foi possível a aproximação de suas ideias por meio da observação da prática em sala de aula e nos ensaios no setor de reabilitação do IBC. Por isso, acho oportuno, neste momento, descrever as ações dialogando com os três princípios que acabo de apresentar.

Em junho de 2010, resolvi fazer um encontro musical com todos os alunos no teatro do IBC. Nesse encontro, foi possível juntar as turmas de segunda e quarta, terça e quinta e as de sexta. Dessa maneira, fiz com que todos pudessem tocar e cantar em conjunto. Alunos que não se conheciam passaram, então, a se relacionar com outros que frequentam o IBC em dias diferentes. Procurei levar para as aulas, tanto de canto coletivo quanto de violão, músicas que fossem comuns às respectivas turmas. Assim, os alunos que estudavam violão aprendiam as mesmas canções que eram trabalhadas com as turmas de canto coletivo. Desse modo, tornou-se viável um verdadeiro ensaio com um grupo de quase 30 alunos para praticar, discutir e criar os arranjos das músicas propostas e estudadas em aula.

No ensaio realizado no teatro, foram trabalhadas músicas que já estavam sendo desenvolvidas nas aulas desde o início do ano. Esse encontro foi denominado “Tarde Musical”. A Tarde Musical foi tão bem aceita pelos alunos que resolvi, então, torná-la um compromisso mensal, com o objetivo de preparar um repertório para futuras apresentações no teatro do IBC. Um dos principais aspectos apontados pelos alunos era o fato de conseguirem

perceber, de forma diferente, as músicas estudadas em sala de aula: “*estou percebendo que consigo perceber melhor o que estou cantando...*”; “*a gente tem união no grupo, um precisa escutar o outro...*” (informação verbal)<sup>7</sup>.

As canções trabalhadas no ensaio foram “Felicidade”, de Lupicínio Rodrigues, e “Preta pretinha”, de Moraes Moreira. Essas músicas foram trazidas por alunos em sala de aula. Na Tarde Musical, os alunos puderam compreender como os instrumentos poderiam ser tocados de forma que organizássemos os arranjos para as referidas canções. Nesse momento, foi aberto todo o espaço para que os alunos pudessem discutir e organizar uma possível forma de execução das músicas. Deixei os alunos se posicionarem e exporem suas ideias musicais, para que os arranjos fossem concretizados. Nessa troca de ideias, houve a aproximação do segundo princípio de Swanwick (2003), no qual ele considera o discurso musical dos alunos. A criação musical propicia ao aluno a oportunidade para trazer suas próprias ideias à sala de aula, fundindo as informações fornecidas em aula com as tendências musicais e também suas visões de mundo social e cultural. Tanto na escolha das músicas quanto nas discussões que giravam em torno dos arranjos, os alunos passaram a assumir funções não só tocando ou cantando, mas também contribuindo com ideias para um bem comum de todo o grupo.

A música “Felicidade” foi agrupada a trechos das canções “Luar do sertão”, de Catulo da Paixão, e “Prenda minha”, de Edílson Tavares. Assim, foi desenvolvida a junção de trechos das três canções em um mesmo arranjo. As ideias da junção dessas três músicas partiram dos alunos nas outras Tardes Musicais realizadas no teatro do IBC. Assim, nesse arranjo, contamos com a presença de solos de flauta doce, trombone e de um contracanto em determinado trecho do arranjo. O grupo todo cantava a canção fazendo alguns revezamentos entre vozes masculinas e femininas, sendo possível, assim, explorar as diferenças de timbres vocais presentes no grupo.

Nesse arranjo, pude trabalhar conceitos como dinâmica, andamento, pulsação, *ostinatos* rítmicos e outros fundamentos técnicos específicos de cada instrumento envolvido, como, por exemplo: a execução de um ritmo ou um dedilhado específico no violão, a melhor forma de tocar e acompanhar o grupo com alguns instrumentos de percussão e a forma mais adequada para a pronúncia de algumas palavras para a devida interpretação da letra da canção. Essa prática faz com que aprendamos de forma global, entendendo a música como um discurso – o primeiro princípio –, como o próprio Swanwick (2003) recomenda. Entendo que os alunos começaram a adquirir confiança e mais convicção com o próprio instrumento,

---

<sup>7</sup> Dados obtidos da comunicação entre os alunos em sala de aula.

aprendendo os conceitos a partir do diálogo com a música e, ao mesmo tempo, em um processo criativo de compor e organizar em sintonia com todo o grupo.

Como também se tratava de alunos cegos, eu não tinha como imprimir qualquer modelo de regência que pudesse ser visualizado. Porém, isso não impedia a marcação, com determinada frase rítmica, seja no piano ou no violão, do momento de entrada do grupo na música ou de determinado solo de algum instrumento no arranjo.

Destaco, neste momento, um dia em que estávamos ensaiando a música “Felicidade” e repetíamos o trecho da entrada do solo da flauta doce. Nesse arranjo, havia uma convenção rítmica executada no piano para orientar uma aluna do momento exato em que tivesse de executar o solo na flauta doce. Nesse dia, por alguma distração não executei a convenção, e, logo, a aluna não iniciou o solo. Após perceber que a aluna não havia tocado, parei e perguntei: “*por que você não entrou na música?*”? Ao que a aluna logo respondeu: “*ué, professor, você não fez a marcação pra eu entrar...*”.<sup>8</sup>

Nota-se que o ato de ouvir, assimilar, organizar e executar se torna evidente nessa prática. A sintonia com o próprio instrumento e, ao mesmo tempo, a conexão com os outros integrantes do grupo fazem com que eles aprendam a perceber e ouvir a música a partir da própria fluência musical, como mostra o terceiro princípio trazido por Swanwick (2003).

Ao retornar das férias, no início de agosto de 2010, foi retomado o trabalho, visando à ampliação do repertório para as apresentações do final do ano. Dentre algumas músicas que entraram no repertório, eu gostaria de destacar uma canção, escolhida por uma aluna, que aponta em sua letra uma forte identificação com todo o grupo de alunos que participavam das aulas. Segundo a aluna, a letra dessa música traz uma estreita relação com sua vida, por isso o grande interesse em executá-la em uma futura apresentação. Percebi que houve uma forte ligação entre a música e o grupo, pois, ao escutarem-na em sala de aula, todos se colocaram como personagens da própria canção. Algumas aulas foram direcionadas para a interpretação da letra da música e para discussões e reflexões, de modo que cada aluno pudesse expor ideias sobre a temática que gira em torno da letra da canção. Assim, considero pertinente, neste momento, trazer a letra da referida música para um melhor entendimento e aprofundamento da questão:

### **Se o caminho é meu<sup>9</sup>**

(Dona Ivone Lara e Délcio Carvalho)

Se o caminho é meu, deixa eu caminhar deixa eu... (2×)  
Se o caminho for de pedra sou eu quem vou tropeçar,

<sup>8</sup> Dados obtidos da comunicação entre os alunos em sala de aula.

<sup>9</sup> IVONE LARA; DÉLCIO CARVALHO. **Se o caminho é meu**. [S.l.: s.n, p. 19--?]. 1CD (ca. 40min).

Se o caminho for de agulhas eu que vou me amargarar  
 Se o caminho for de espinhos sou eu que vou me espetar  
 Se o caminho for de rosas, eu que vou me perfumar, se o caminho é meu...  
 Se o caminho é meu, deixa eu caminhar deixa eu... (2x)  
 Já que o caminho é traçado e realizado terei que seguir  
 Mesmo sofrendo influência é só ter paciência que vou conseguir  
 E nos meus sonhos da vida terei a certeza de um dia sorrir  
 Sei que é meu caminho embora sozinho terei que seguir, se o caminho é meu...  
 Se o caminho é meu, deixa eu caminhar deixa eu... (2x)

Antes de essa aluna sugerir a música, ela entrou em sala de aula reclamando das grandes dificuldades encontradas em seu caminho de casa para o IBC, e vice-versa. Em meio à conversa, a aluna relatou um fato que a incomodou bastante: *“eu estava na rua e queria pegar um ônibus... fui pedir uma informação a um rapaz e ele pensou que eu estava pedindo dinheiro pra ele, aí eu falei: moço não tô querendo dinheiro, não, eu só quero te pedir uma informação...”* (informação verbal) <sup>10</sup>.

Essa aula, então, foi reservada somente para conversarmos a respeito do que foi exposto pela aluna. Em meio a tantas reclamações sobre a falta de preparo da sociedade para um tratamento adequado das pessoas com deficiência, os obstáculos que encontram nas ruas, como calçadas esburacadas, os problemas com a acessibilidade para o cego conseguir transitar com autonomia e independência e as raras ocasiões em que conseguem ser tratados como sujeitos dignos, a aluna comentou que sempre que passa por essas dificuldades na rua lembra dessa canção e às vezes passa a ter essa mesma música como fundo musical para seus percalços nas idas e vindas de sua casa para o IBC.

Achei cabível trazer essa música para dentro da sala de aula juntamente com essa reflexão, de modo que ela fizesse parte das apresentações de final de ano. Em linhas gerais, percebi que essa música tinha um significado muito grande não só para a vida dessa aluna, mas para a vida de cada um do grupo. Percebi tal fato analisando a fala de um dos alunos, que também estava participando da aula: *“poxa... tá difícil de encontrar flores no meu caminho... [risos]”* (informação verbal) <sup>11</sup>.

Todos os obstáculos citados na letra da música foram interpretados individualmente por cada um do grupo. Essas interpretações fizeram com que cada um tivesse um posicionamento reflexivo a partir da relação que existe entre os obstáculos retratados na canção e as dificuldades encontradas na vida diária. Esse envolvimento afetivo e significativo com a música trouxe uma aproximação e um envolvimento maior dos alunos com a própria atividade de música no setor de reabilitação.

<sup>10</sup> Dados obtidos da comunicação entre os alunos em sala de aula.

<sup>11</sup> Dados obtidos da comunicação entre os alunos em sala de aula.

Considerar os aspectos da vida social e cultural desses alunos e trazê-los para dentro da sala de aula foi uma forma de abordar os conteúdos das aulas de música em diálogo com a realidade de vida desses sujeitos. Neste ponto, é oportuna a aproximação com as idéias de Paulo Freire (1987) que desenvolveu sua metodologia de alfabetização com sujeitos adultos, valorizando e considerando a realidade sócio-cultural dos mesmos.

Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade [...] Partíamos de que a posição normal do homem, [...] era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. (FREIRE, 2007, p.112)

Freire (1987) defende a importância de considerar a realidade e a cultura do indivíduo, de modo que o mesmo aprenda e compreenda a partir de sua própria visão de mundo. Ele passou a considerar palavras, ou melhor, “temas” que fizessem parte da vida dos sujeitos que participavam de suas aulas. A partir das vivências dos indivíduos se construía todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os temas, na verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. O mesmo fato objetivo pode provocar numa sub-unidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmo necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores. (FREIRE, 1987, p.56)

Nesta pesquisa, embora o planejamento das aulas não tenha sido construído a partir de um “tema gerador”, aproveitamos este princípio de Freire (1987), como uma importante ferramenta de aproximação das aulas de música com a realidade desses alunos. Logo, refletimos sobre a importância de conhecer a realidade desses sujeitos e fazer deste contexto um mecanismo para a construção e produção musical, a partir de alguns aspectos de vida desses sujeitos que são de suma importância para todo o processo de ensino-aprendizagem em música. Na verdade, entendemos que considerar a música como um discurso, o discurso musical dos alunos e a fluência musical, é ao mesmo tempo, valorizar a indivíduo e suas relações sociais e culturais, ou seja, suas experiências prévias e percepções, como principal fonte de desenvolvimento e construção de conhecimento musical.

Com apresentações marcadas para a comemoração do Dia da Música, no dia 22 de novembro, no teatro do IBC, para a apresentação na Escola de Música da UFRJ, no centro do Rio de Janeiro, no dia 9 de dezembro, e para o encerramento das atividades, no dia 15 de dezembro, novamente no teatro do IBC, aumentamos nossa carga de ensaios e notamos que o grupo precisava ter um nome. Portanto, com a colaboração de cada um, chegamos à conclusão de que ele deveria levar o nome de “Caminho Sonoro”. Chegou-se a esse nome por meio de várias outras sugestões citadas pelos alunos, discussões nos ensaios, conversas nos corredores

e até mesmo nos respectivos meios familiares. Desse modo, batizamos o grupo de música do IBC de “Caminho Sonoro”.

Acredito que o estudo e a execução da música “Se o caminho é meu” e a apresentação na Escola de Música da UFRJ foi uma grande conquista para esses alunos, que nunca haviam tido a oportunidade de tocar e cantar em qualquer outro lugar que não fosse o teatro do IBC. Ao mesmo tempo, se tornaram uma alavanca para idealizar a construção do próprio nome do grupo. As gravações e filmagens feitas por mim, o professor das turmas, e também por familiares dos próprios alunos registraram o trabalho e fizeram com que conseguíssemos ouvir e perceber o que poderíamos modificar e melhorar ao longo do processo, com o intuito de que cada aluno aprimorasse sua postura e desempenho nas músicas trabalhadas nos ensaios. Essa forma de avaliar o processo foi a estratégia mais clara que encontrei para dialogar e refletir sobre a própria prática.

Rogers (1978) aponta que a avaliação de cada um da sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem se torna responsável. É quando a pessoa tem a possibilidade e a responsabilidade de assumir e decidir quais os critérios importantes para si, que os objetivos que tenta atingir e a extensão até onde os atingiu, que realmente aprende a ser responsável por si próprio, e por suas direções. No que tange ao campo da educação musical, Swanwick (2003) destaca que a atividade musical pode ser avaliada de vários modos, inclusive durante festivais, apresentações, ensaios, audições etc. O autor aponta que, no setor educacional, “as práticas existentes podem, com certeza, ser melhoradas, e é possível desenvolver caminhos mais sensíveis e efetivos para avaliar a aprendizagem musical” (SWANWICK, 2003, p. 81). Oferecer a oportunidade de o aluno ouvir o que foi executado por si mesmo é uma forma de criar uma percepção crítica e, ao mesmo tempo, um compromisso de envolvimento pessoal com o que está sendo produzido por ele e também pelo grupo. Essa prática pode desencadear o que o próprio Swanwick (2003) descreve como “sentimento de valoração da música” (SWANWICK, 2003, p. 94).

Esse modo de avaliação se assemelha às perspectivas de uma avaliação diagnóstica, apontada por Luckesi (2008). O autor assinala que a avaliação diagnóstica funciona como um instrumento de compreensão de estágio de aprendizagem e faz com que o aluno assuma uma posição participativa nesse processo. “O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino” (LUCKESI, 2008, p. 84). Essa forma de avaliar faz com que o aluno tenha juízos de valores suficientes para a busca de mudanças e novos estágios de aprendizagem.



Tais ações trouxeram para nosso contexto um envolvimento cada vez maior com as atividades realizadas nesse período. Logo, retomo novamente o diálogo com uma das premissas de Swanwick (2003), enxergando na prática que a transformação de aspectos simbólicos existentes na música em aspectos significativos da vida humana vislumbra um possível caminho para uma transformação interna de cada sujeito. Ou seja, entender a música como um discurso é essencial para que possamos tornar viável um processo de transformação e construção de conhecimento.

É por isso que o primeiro dos três princípios é tão crucial, que nós consideramos a música como discurso e procedemos baseados na ideia de que ela pode fazer uma diferença na maneira como vivemos e como podemos refletir sobre nossa vida. Os outros dois princípios, consideração com o discurso dos alunos e promoção da fluência musical, são oriundos do trabalho de qualquer professor, em qualquer contexto, usando qualquer “método” escolhido, organizado de forma rígida ou flexível. (SWANWICK, 2003, p. 78)

Desse modo, percebi o quanto os três princípios apontados pelo autor se tornaram ferramentas de grande relevância para minhas ações e como podem contribuir diretamente para um ensino de música, valorizando aspectos inerentes à vida dos alunos e procurando capturar o interesse e o engajamento a partir da aprendizagem em grupo.

As premissas de Swanwick (2003) podem ser aplicadas a qualquer contexto de ensino de música. Muitos autores buscam suporte em seus princípios para as realizações de pesquisas na área da educação musical. Percebemos que os três princípios de ação citados pelo autor estão estreitamente atrelados ao processo de ensino coletivo de música. Ou seja, considerar a música como um discurso, considerar o discurso do aluno e considerar a fluência musical podem contribuir diretamente para um ambiente motivador, em que as preferências musicais dos alunos sejam valorizadas. Somam-se a esses aspectos os mecanismos que colaboram para uma aprendizagem ativa, valorizando a socialização como fonte de aprendizagem, visando à teorização a partir da necessidade da prática musical e buscando sempre a música como principal elemento em sala de aula. Esses aspectos são apontados como principais vantagens do ensino coletivo de música e demonstram, mediante alguns estudos, que possíveis transformações inerentes à habilidade musical se constroem à medida que é estabelecida a interação entre os sujeitos e o ambiente musical (TOURINHO, 1995; CRUVINEL, 2005; DANTAS, 2010; SLOBODA, 2008).

A descrição das ações desenvolvidas neste período pode levantar possíveis reflexões que giram em torno do ensino de música pautado, do ponto de vista metodológico, na valorização do aluno como o centro do processo (ROGERS, 1978; SLOBODA, 2008; SWANWICK, 2003). Considerar os aspectos culturais, sociais, provenientes da percepção desses sujeitos, é um importante caminho para uma proposta de ensino musical que privilegie

o indivíduo como sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Somam-se a este raciocínio, as premissas de Freire (1987) ligadas aos princípios de uma educação centrada na cultura e na realidade do indivíduo. Na prática coletiva do ensino de música, tais princípios contribuem para o desenvolvimento de ações importantes que possibilitam reflexões sobre o respeito às diferenças individuais valorizando a diversidade como foco central nas aulas de música.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, ancorada no objetivo de trazer da realidade de nossos alunos possíveis resultados que serão analisados de forma reflexiva e crítica, a fim de levantar discussões que podem indicar futuras reflexões sobre o assunto. Freire (2010) aponta que esta abordagem de pesquisa privilegia o nível subjetivo e, conseqüentemente, interpretativo da pesquisa, considerando a visão de mundo do pesquisador e dos próprios sujeitos envolvidos na investigação.

Com um enfoque na fenomenologia, a presente pesquisa busca um estudo descritivo. O foco essencial deste estudo consiste no desejo de conhecer a comunidade ou determinado grupo, seus traços característicos, sua natureza, os problemas que permeiam o grupo e outros possíveis dados que possam surgir durante a pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2011). De acordo com Triviños (2011) alguns estudos descritivos podem ser denominados como estudos de casos. Estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade. Segundo o autor, o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2011, p. 133, grifo do autor).

O autor destaca que essa definição é dada por duas circunstâncias, sendo a primeira um estudo no qual se busca a investigação da natureza dessa unidade, podendo, nesse caso, ser um sujeito como objeto de estudo. Por outro lado, o estudo de caso pode focar e analisar um grupo ou uma comunidade de pessoas e levantar por meio de descrições de fatos e relatos possíveis desdobramentos e questionamentos para a pesquisa (TRIVIÑOS, 2011). De acordo com Yin (2010), quando a unidade de análise passa a ser um grupo de pessoas e as informações mais relevantes coletadas desses indivíduos são incluídas no estudo, este pode colaborar efetivamente para novos questionamentos e para futuras conclusões da pesquisa. O autor comenta que estes estudos abarcam uma ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas, observações, principalmente a observação participante.

Desse modo, a unidade de análise definida nesta pesquisa foi um grupo de oito alunos que participaram das aulas de música no setor de reabilitação do IBC. Desses oito alunos, três são com baixa visão e cinco, com cegueira total. O critério de escolha desses sujeitos foi a participação contínua nas aulas de música dentro de um período mínimo de um ano no setor de reabilitação. Quanto aos outros alunos, muitos não conseguiam permanecer nas aulas de forma contínua por alguns motivos, como, por exemplo, problemas de saúde e

dificuldades com locomoção e mudanças de horários por parte de quem os acompanhava e os conduzia até o IBC, gerando, assim, uma rotatividade de alunos na atividade musical no setor.

Além desse grupo, foram entrevistados cinco familiares que acompanhavam alguns desses alunos semanalmente ao IBC. Meu objetivo inicial era entrevistar oito familiares, correspondendo ao mesmo número de alunos que fazem parte deste estudo, porém, não foi possível contatar todos, devido a problemas de saúde e também em virtude de alguns alunos morarem sozinhos e não terem mais contatos frequentes com seus familiares.

Outro grupo que também participou das entrevistas foi formado por duas profissionais do setor de reabilitação, sendo uma professora e uma psicóloga, ambas as chefes do setor de reabilitação. Essas duas profissionais puderam conviver com o pesquisador e acompanhar o trabalho musical desenvolvido no período de pesquisa. Logo, dispomos de 15 entrevistados, divididos em três grupos:

<b>Entrevistados</b>	<b>Quantidade de entrevistados</b>
<b>Alunos</b>	8
<b>Familiares</b>	5
<b>Profissionais do setor de reabilitação</b>	2

**Tabela 1:** Ilustração quanto aos participantes das entrevistas.

Tendo em vista um período de dois anos ministrando aulas de música para esses alunos, considere um tempo propício para verificar possíveis resultados por meio do estudo de caso. Como professor dos alunos e ao mesmo tempo pesquisador deste presente trabalho, preciso considerar o envolvimento entre pesquisador e objeto de estudo em todo o processo. Portanto, o cotidiano das aulas, ensaios e apresentações no Instituto foi fonte direta para a coleta de dados. Por isso, a observação participante e livre é uma das principais características desta pesquisa, em que não há a separação entre sujeito e objeto, e, sim, uma relação dialética e interativa entre as duas partes.

Vergara (2009) comenta que a observação participante é “aquela na qual o observador se insere total ou parcialmente no seu objeto de estudo, vivendo o dia a dia do grupo que pretende estudar” (VERGARA, 2009, p. 77). Segundo Freire (2010), “a observação participante, como o próprio nome indica, imerge o pesquisador no fenômeno observado, intrincando-os a ponto de não estabelecer diferença entre sujeito e objeto” (FREIRE, 2010, p. 29-30).

Triviños (2011) também destaca que a observação livre contempla algumas características de pesquisas qualitativas, pois não propõe um estabelecimento prévio de certas

categorias para compreender o fenômeno estudado que se observa. O autor comenta que a categorização pode ser um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado.

### 3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como procedimentos de coleta de dados foram adotados, as filmagens, anotações das aulas, dos ensaios e das apresentações dos alunos, juntamente com a realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos e seus respectivos familiares mais próximos. Essas entrevistas tiveram como objetivo extrair dos sujeitos envolvidos possíveis relatos que seriam relevantes para as reflexões e discussões geradas em torno do que foi observado. Optei por entrevistar membros da família dos respectivos alunos para obter o maior número possível de informações diante de um mesmo objeto de estudo. Os familiares são as pessoas que convivem com os sujeitos envolvidos diariamente em suas casas e podem ter observações que não são visíveis ao olhar do pesquisador, que foca suas observações somente no Instituto.

O uso das entrevistas semiestruturadas é uma das principais abordagens adequadas à pesquisa qualitativa. Esse procedimento pode oferecer todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2011). Vergara (2009) também destaca que esse procedimento tem utilidade quando se busca captar os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, as reações, os gestos e a subjetividade inerente a todo ser humano.

O uso de uma observação externa também foi um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. A presença de sujeitos externos observando o processo das aulas contribui para outras visões e colabora para uma maior profundidade na análise dos dados (FREIRE, 2010).

#### 3.1.1 As Entrevistas

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro específico para cada grupo de entrevistados. Logo, os respectivos roteiros foram estruturados para os reabilitandos, os familiares e dois profissionais do setor de reabilitação. Esses roteiros continham apenas os

aspectos essenciais que se pretendia abordar, de forma que as demais questões viessem a surgir de acordo com as respostas dos entrevistados.

Triviños (2011) destaca que as perguntas fundamentais que compõem o roteiro são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa. Desse modo, os roteiros foram elaborados a partir da revisão de literatura, apoiada no referencial teórico, buscando extrair desse material informações consideradas essenciais para investigar aspectos inerentes à perda da visão, ao processo de reabilitação e ao ensino de música, suas perspectivas, estratégias e função em um centro de reabilitação.

Todas as entrevistas foram realizadas no IBC de forma individual. Algumas foram realizadas na sala de aula, em horários vagos, e outras, no espaço externo do Instituto, em horários em que não houvesse qualquer tipo de interrupção. Resolvi utilizar o espaço do IBC para tornar o ambiente o mais natural possível, tendo em vista os entrevistados estarem mais acostumados com esse local e também para uma melhor comodidade dos familiares entrevistados, que ali estavam presentes semanalmente.

O contato com as pessoas entrevistadas ocorreu por meio de conversas no IBC, nas quais era solicitada a participação na pesquisa na forma de uma entrevista, com o objetivo de que falassem um pouco sobre assuntos relacionados à vida, à reabilitação, ao aprendizado musical nesse período e aos próprios objetivos da presente pesquisa. Essa abordagem inicial foi importante para que os sujeitos envolvidos pudessem ter uma ideia geral da pesquisa e dos propósitos do meu trabalho como pesquisador (TRIVIÑOS, 2011). Todos os convidados colocaram-se à disposição, sem qualquer tipo de restrição. As entrevistas foram gravadas com gravador digital, na íntegra, para uma futura transcrição, contando com uma duração média de 30 a 60 minutos cada.

Cada entrevista se iniciava com uma breve conversa entre entrevistador e entrevistado, na qual se esclarecia seu objetivo como parte de um procedimento metodológico de uma pesquisa. Em seguida, dava-se início à gravação. Ao final, ocorria sempre uma conversa informal, em que geralmente o entrevistado fornecia alguns dados relevantes não ditos no momento da entrevista, mas que eram registrados em um bloco de anotações.

### 3.1.2 A Observação externa

De acordo com Freire (2010), a observação feita por sujeitos externos ao processo pode propiciar diferentes ângulos de visão e, portanto, favorecer o aprofundamento e o enriquecimento das possíveis conclusões futuras. Para uma abertura maior de fontes de dados, foi utilizada, também, como procedimento metodológico, uma observação externa realizada por licenciandos em música, que registraram algumas das aulas por meio de filmagens e relatórios.

Como parte de estágio supervisionado, esses três graduandos observaram e registraram todo o processo das aulas e ensaios realizados no IBC no período de setembro de 2010 a junho de 2011, não contando com o período de férias, que girou em torno da segunda quinzena de dezembro de 2010 a fevereiro de 2011. Esse estágio é parte de uma complementação curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Música da UFRJ, sob a coordenação da disciplina Metodologia do Ensino da Música III. Portanto, os licenciandos não apresentavam qualquer vínculo com o IBC. A partir de uma parceria com a UFRJ, o espaço do Instituto foi cedido como campo de observação das aulas de música no setor de reabilitação.

Nas aulas e nos ensaios, os licenciandos faziam suas anotações e algumas vezes filmavam as apresentações dos alunos. Sempre que era possível, ao final das aulas, conversávamos sobre as dificuldades e as estratégias usadas para o ensino de música com esse público. A percepção desses observadores sobre a rotina das aulas, a reabilitação como um espaço de observação, as pessoas com cegueira adquirida e os fatores inerentes à perda da visão foram importantes informações que se tornaram fontes para o relatório desses jovens estudantes de música. Antes da entrada do observador nas aulas, os alunos eram informados sobre os objetivos da observação e como esse procedimento poderia contribuir para a carreira dos futuros professores de música e para a área da educação musical.

## 3.2 A TRIANGULAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Triviños (2011), “a técnica da triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 2011, p. 138). Freire (2010) apresenta a triangulação como uma estratégia metodológica eficaz para avaliar e refletir, de uma forma mais abrangente, sobre as possíveis

conclusões da pesquisa. De acordo com a autora, esse procedimento metodológico conta com a interação de outros referenciais para a análise dos dados.

A triangulação é uma técnica metodológica que visa a ampliar o leque de informações (dados), colocando informações provenientes de diferentes fontes em interação, na interpretação realizada pela pesquisa. Diferentes fontes de informação (sujeitos internos ou externos ao processo, documentos escritos etc.) propiciam diferentes ângulos de visão e, portanto, favorecem o aprofundamento e o enriquecimento das conclusões de pesquisa, o que torna a triangulação uma estratégia metodológica interessante para as abordagens qualitativas em especial. (FREIRE, 2010, p. 32)

A triangulação, nesta pesquisa, será formada a partir da análise dos dados extraídos das seguintes fontes:

- Entrevistas com os sujeitos envolvidos nos estudos de caso.
- Entrevistas com os respectivos familiares mais próximos dos pesquisados.
- Entrevistas com duas profissionais que acompanharam o trabalho no setor de reabilitação ao longo desse período.
- Análise dos relatórios elaborados pelos três licenciandos em música que observaram as aulas.
- Filmagens e anotações elaboradas ao longo desse período.

Ela pode ser exemplificada por meio da figura a seguir:



**Gráfico 3:** Demonstração da triangulação utilizada na pesquisa.

A reflexividade do pesquisador, a interação entre o objeto de estudo e o caráter subjetivo na interpretação dos dados são algumas das principais características das pesquisas qualitativas (FREIRE, 2010). Acreditamos que essa abordagem qualitativa se enquadre nas perspectivas de minhas ações como professor e também como pesquisador da presente pesquisa.



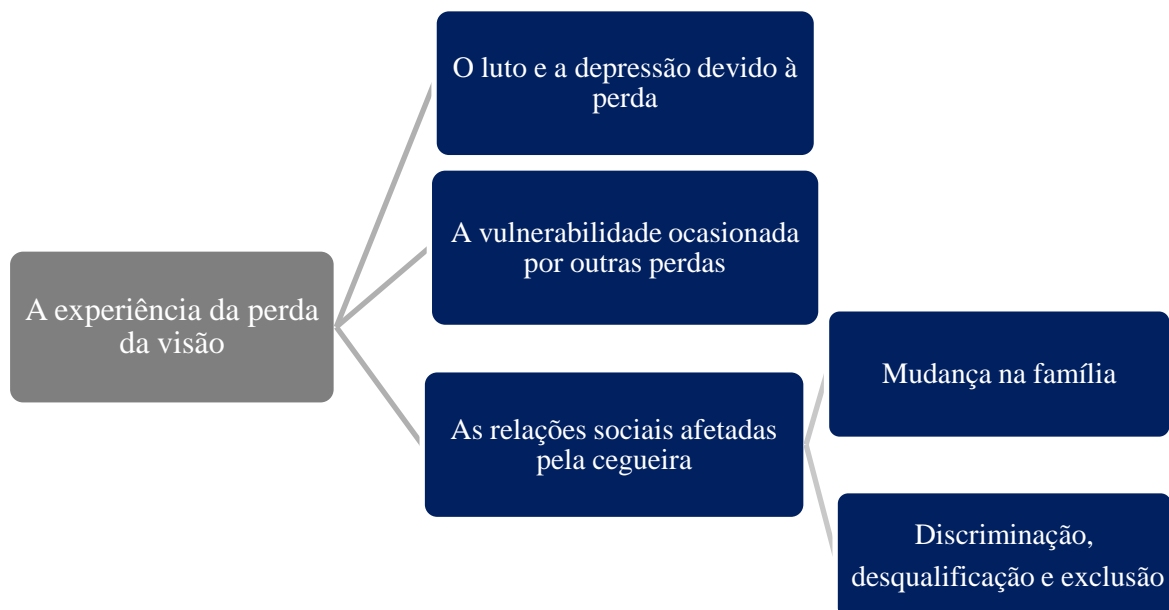
### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para início da análise dos dados, todas as entrevistas gravadas foram transcritas de acordo com os depoimentos reais contidos nas gravações. Gestos, expressões faciais, movimentos característicos dos entrevistados foram devidamente pontuados, para que pudessem ser analisados na leitura das entrevistas.

Após a transcrição, o material foi lido de forma exploratória, com o objetivo de obter uma visão contextualizada dos assuntos contidos nas entrevistas e de criar maior familiaridade com estes. Logo em seguida, foi realizada uma leitura mais detalhada, buscando a identificação de palavras, expressões e trechos que fossem relevantes e considerados importantes para análise posterior ou para outros desdobramentos de novos dados. Algumas observações foram expostas entre colchetes, para registrar expressões como risos, mudança na tonalidade da voz, lágrimas, expressão corporal, facial etc. Essas anotações podem contribuir para esclarecimentos posteriores em futura discussão das questões que são pertinentes a esse estudo (TRIVIÑOS, 2011).

Em seguida, pequenas anotações foram feitas, transformando-as em dados para a criação de temas, categorias e subcategorias de análise. Os relatórios produzidos pelos licenciandos que observaram as aulas de música no IBC também passaram pelas mesmas etapas de análise, fornecendo dados importantes para a construção dos temas e das categorias.

A partir dessas fontes, consegui localizar três temas divididos em categorias e subcategorias. A apresentação desses temas é demonstrada nos gráficos a seguir:



**Gráfico 4:** Linha temática: A experiência da perda da visão.



**Gráfico 5:** Linha temática: Reabilitação.



**Gráfico 6:** Linha temática: Processo de ensino-aprendizagem em música.

#### 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados serão apresentados por temas, categorias e subcategorias e, em cada um deles, serão dispostos exemplos de depoimentos mais relevantes para cada item. Acompanhando os depoimentos, uma breve reflexão sobre o que a literatura especializada dispõe. Lembramos que os temas, as categorias e as subcategorias fazem parte de um todo. Sua divisão ajuda a adquirir um conhecimento mais amplo sobre as questões que envolvem a relação da cegueira adquirida na idade adulta com o ensino de música para os reabilitandos do setor de reabilitação do IBC.

Com o objetivo de preservar suas identidades, são utilizados nomes fictícios para todos os entrevistados neste estudo, inclusive para os licenciandos que observaram as aulas. Para os reabilitandos e seus familiares, os nomes foram escolhidos aleatoriamente. As duas profissionais do setor de reabilitação, sendo a professora de Braille e a psicóloga, ambas as chefes desse setor, receberam, nomes que começam com a letra “P”. Quanto aos três licenciandos que observaram as aulas e os ensaios, foram nomeados com nomes que começam com a letra “L”. Dessa forma, ficou configurado como mostram as tabelas a seguir:

<b>Aluno</b>	<b>Idade/profissão<sup>12</sup></b>	<b>Causa da cegueira</b>	<b>Idade na época da perda</b>	<b>Tipo de perda</b>
<b>Fernando</b>	64 anos/auxiliar administrativo	Descolamento de retina (diabete)	59 anos	Progressiva <sup>13</sup>
<b>Cristina</b>	49 anos/massoterapeuta	Retinose pigmentar	25 anos	Progressiva
<b>Ricardo</b>	30 anos/técnico de enfermagem	Acidente	27 anos	Súbita <sup>14</sup>
<b>Josias</b>	56 anos/técnico de refrigeração	Acidente de trabalho	53 anos	Súbita
<b>Marcos</b>	37 anos/analfabeto	Glaucoma	11 anos	Progressiva
<b>João</b>	55 anos/pintor	Glaucoma	49 anos	Progressiva
<b>Márcia</b>	54 anos/dona de casa	Acidente	27 anos	Progressiva

<sup>12</sup> Nesta tabela, com exceção do Fernando, que se aposentou por tempo de serviço antes de perder a visão, todos os reabilitandos que possuíam uma profissão antes da perda da visão se aposentaram devido à cegueira.

<sup>13</sup> A perda progressiva da visão ocorre durante um período de tempo não determinado, acentuando-se até a cegueira (FRANCO, 2002, p. 23).

<sup>14</sup> A cegueira súbita caracteriza-se pela perda imediata da visão e geralmente ocorre devido a acidentes (FRANCO, 2002, p. 23).

<b>Bruno</b>	48 anos/metalúrgico	Glaucoma	43 anos	Progressiva
--------------	---------------------	----------	---------	-------------

**Tabela 2:** Ilustração dos alunos entrevistados, idade/profissão, causa da cegueira, idade na época da perda e tipo de perda da visão.

<b>Familiar</b>	<b>Grau de parentesco</b>
<b>Fátima</b>	Esposa do Fernando
<b>Clara</b>	Irmã da Cristina
<b>Marina</b>	Irmã do Marcos
<b>Suzana</b>	Esposa do Bruno
<b>Amélia</b>	Mãe do Ricardo

**Tabela 3:** Ilustração dos familiares entrevistados e do grau de parentesco.

<b>Profissional</b>	<b>Função no setor de reabilitação</b>
<b>Paula</b>	Professora de Braille e chefe do setor de reabilitação do IBC
<b>Patrícia</b>	Psicóloga e chefe da divisão de reabilitação do IBC

**Tabela 4:** Ilustração das profissionais entrevistadas e suas respectivas funções no IBC.

<b>Licenciando</b>	<b>Período de observação</b>
<b>Leandro</b>	2010/II (setembro a dezembro)
<b>Lúcio</b>	2011/I (abril a junho)
<b>Laura</b>	2011/I (abril a junho)

**Tabela 5:** Ilustração dos licenciandos e do período de observação das aulas no setor de reabilitação.

#### 4.1 A EXPERIÊNCIA DA PERDA DA VISÃO

Sobre a perda da visão, serão apresentados relatos que revelam alguns aspectos que estão ligados a essa perda e à sua interferência nas relações sociais, afetivas, profissionais, gerando situações de exclusão, discriminação e desqualificação. Sentimentos de incapacidade e inutilidade são os principais sinais observados nas falas dos sujeitos entrevistados, gerando processo de isolamento e afastamento e interferindo diretamente em suas relações com o meio externo.

#### 4.1.1 O Luto e a depressão devido à perda

Os relatos analisados de todos os sujeitos entrevistados mostram que a perda da visão causa grande mudança de vida, tanto para os que adquiriram a cegueira de forma progressiva, devido a alguma doença congênita, quanto para os que perderam a visão de forma súbita. Primeiramente, observamos algumas reações que são comuns em praticamente todos os reabilitados entrevistados. O sentimento de luto acompanhado de uma depressão rigorosa desencadeia um comportamento que é muito comum em praticamente todos os casos estudados. A partir dos relatos a seguir, conseguimos perceber essa questão.

*Eu me fechei durante muito tempo, que foi o tempo da perda aí total da visão... é... justamente depressão, um processo depressivo (Fernando).*

*Parei com a vida, eu tomei pra mim como se eu tivesse morrendo pra vida de quem enxerga e não ter força pra passar pro outro lado... eu não conseguia mais fazer as coisas de quem enxerga, e não conseguia reagir pra aprender as coisas, é você passar de um mundo pro outro. (Cristina)*

*Não queria nem sair de casa, não queria nem sair da cama, não queria ver ninguém [...] (Ricardo)*

*É muito difícil, é uma coisa assim muito, assim como que eu posso dizer é... pra mim tá sendo difícil, entendeu. O problema assim da gente tentar é explicar, é... é até administrar essa coisa de... é... eu não aceito (Bruno).*

*Olha, ele era... ele sempre foi assim tímido calado, mas ele brincava mais, ele sorria mais, à medida que ele foi perdendo a visão eu senti que ele foi se fechando mais. O comportamento dele mudou muito, ele foi se fechando mais (Suzana, esposa de Bruno).*

*[...] isso foi me deixando muito, muito triste, é... até querendo desistir da vida, porque eu achava que eu não ia conseguir não só superar a dor da perda da visão, como também fazer como cuidar da família. [...] Nos primeiros meses de perda de visão, nos primeiros meses não, quase um ano, esse processo levou quase um ano, eu não tive coragem, mas a oportunidade eu tive, porque eu me senti um fardo muito pesado. Um fardo muito pesado na vida da minha filha, na vida da minha esposa, na vida da minha mãe, e eu queria deixar todo mundo livre desse fardo (Josias).*

Essa forma de se comportar diante da perda da visão representa um estado de depressão severo, no qual, como observamos, a primeira reação é a dificuldade de aceitar a nova condição com a cegueira, podendo gerar pensamentos suicidas, como vimos no caso de Josias. De acordo com Barczinski (2006), a depressão faz com que o indivíduo apresente sentimentos de autopiedade, necessidade de confidências e pensamentos suicidas. Amiralian (1997) considera esse momento de luto também como um momento de choque, no qual se leva um tempo para a pessoa conseguir digerir e buscar meios para superar essa fase.

Os estudos de Carroll (1968) também mostram que essa mudança brusca em um padrão inteiro de vida provoca uma série de reações que dificultam ainda mais o processo de reabilitação. A dificuldade de aceitar a cegueira nos primeiros momentos de perda faz com que o indivíduo associe a cegueira a uma grande tragédia, o que desencadeia sentimentos de revolta pela condição de não poder mais enxergar.

#### 4.1.2 A vulnerabilidade ocasionada por outras perdas

A depressão é desencadeada em virtude de outras perdas que se somam à vida desses indivíduos. Observamos que a perda da mobilidade, a perda da independência e a perda da profissão são os principais danos que se somam à perda da visão. Esses danos interferem diretamente no comportamento do indivíduo e provocam, também, situações de vulnerabilidade.

*Nesse período que eu comecei a ficar mais dependente das pessoas... nesse período não consegui mais andar direito e eu fiquei assim, muito limitada, não conseguia sair sozinha, tinha medo de sair na rua, atravessar rua... de tudo (Cristina).*

*Na época, minha irmã era tudo, mas depois eu fiquei com vergonha, assim: quero ir no banheiro, me tira aqui da sala, me leva pra tomar um cafezinho, bota meu almoço, me bota aqui na mesa. (Márcia)*

*Antigamente, eu podia ver, tinha umas coisas que eu ainda podia ler, alguma coisa, a minha Bíblia, porque eu sou cristão, então, eu podia cantar, é e agora eu não posso mais [...] Antigamente, você sempre foi uma pessoa assim, que gostava de fazer suas coisas, as mínimas coisas, você tentava fazer e agora hoje em dia existe esse obstáculo. (Bruno)*

*Pra sair pra ir a um show, entendeu, assistir a um concerto... então já ficava tudo mais difícil, porque até pra se locomover como a gente... não temos condução própria... então até se acostumar com tudo, praticamente fomos nos afastando de tudo. (Fátima)*

As falas demonstram que a dificuldade de locomoção gera um sentimento de dependência e interfere na mudança de comportamento e na forma de lidar com as atividades da vida diária. Sentimentos de impotência, por não poder desempenhar ações cotidianas, passam a fazer parte da vida dessas pessoas por um bom tempo. Sobre a principal dificuldade encontrada pelos alunos no setor de reabilitação do IBC, a psicóloga, chefe da divisão de reabilitação, demonstra que a perda da mobilidade é uma das principais queixas apontadas pelos que ingressam no processo de reabilitação.

*A primeira dificuldade [...] A grande maioria coloca com relação à mobilidade, eles colocam de várias formas, ah, eu não sei andar [...] Eu tô dependente [...] A dependência, você percebe claramente que passa pela questão do ir e vir... da imobilidade [...] né [...] Eu agora perdi um pouco da mobilidade por causa do meu pé, [a entrevistada estava com uma fratura no pé no momento da entrevista] tô vendo o que significa isso, tô sentindo na pele, eu andei de cadeira de rodas, né [...] É uma*

*coisa extremamente difícil, principalmente para uma pessoa ativa, e milhares de reabilitandos são assim [...] Então, a mobilidade é uma questão que pega mesmo, agora tô falando como pessoa, eu pude entender bem isso. (Paula)*

Esse depoimento nos mostra o quanto é difícil lidar com a perda da mobilidade. A própria entrevistada relata, por experiência própria, a partir de sua lesão no pé, o quanto o ato de ir e vir é imprescindível na vida do ser humano. Percebe-se que as dificuldades com acessibilidade fazem com que o indivíduo se afaste naturalmente de suas relações sociais, suas atividades de lazer em suas comunidades e, conseqüentemente, podem gerar, também, a perda da profissão e da interação social.

De acordo com Canejo (1996), a falta da segurança financeira causa sensações de inutilidade e incapacidade, pelo fato de a pessoa se sentir dependente dos que a cercam. Somam-se a isso, também, o medo de não conseguir gerar seu próprio sustento e/ou o da família e, conseqüentemente, o insucesso na reestruturação da própria vida como uma pessoa cega. Alguns depoimentos demonstram essa questão apontada pela autora:

*Ele era uma pessoa bem ativa, trabalhava, se divertia, tinha autonomia [...] (Fátima, esposa do Fernando)*

*Você fica triste, você tá acostumado a trabalhar desde pequeno, sem ocupar ninguém, e, sempre que eu rezava, eu pedia a Deus que nunca dependesse de ninguém, porque sempre que as pessoas que dependeram de mim, eu ajudei, e quando era o contrário, ninguém nunca me ajudou [...] (João).*

*Eu não conseguia entender como é que eu conseguiria tocar a minha vida. Ter que criar a minha filha, diante de uma situação complicada, porque eu não podia mais trabalhar, a minha renda mensal ela não se fazia simplesmente só pelo salário, eu tinha alguns serviços que eu fazia extra e eu não conseguia entender como que eu poderia passar o mês ganhando só o salário, porque eu tive que ir para o INSS. Fiquei recebendo auxílio-doença, e durante o período que eu comecei a receber auxílio-doença eu tive que cada vez que fazer mais restrições em casa, é [...] Tendo que apertar bastante o meu orçamento pra poder fazer as coisas que a gente não pode deixar de fazer como, por exemplo: pagar luz, pagar água e alimentação, e eu fui priorizando essas coisas, e cada vez, por não saber administrar essa situação, isso foi me deixando muito, muito, muito triste[...] (Josias)*

*Ricardo era muito ativo, trabalhava, ele estudava, cursava universidade estava no último período de enfermagem e ele fez uma cirurgia, porque ele tem hidrocefalia, no caso dele é congênita, ele já nasceu com ela e ele fez uma cirurgia aos cinco meses e, depois dos cinco meses, ele fez outra com 12 anos, e uma outra mais tarde. Em 94, e essa última agora que é essa troca de uma válvula, que é necessária a troca. E nessa troca da válvula ele pegou uma infecção hospitalar, [...] e aí atingiu o nervo ótico dele e ele acabou perdendo a visão, ele ficou muito tempo internado um bom período no CTI, e quando saiu do hospital ele saiu assim sem a visão, sem andar, sem falar, ele perdeu praticamente todos os sentidos, ele não andava, ele não mexia nada pelo fato de ficar muito tempo acamado, ele saiu assim totalmente sem movimento[...] (Amélia, mãe do Ricardo)*

*Bateu o desespero, sempre fui uma pessoa normal, ativo, sempre trabalhei, sempre fui uma pessoa independente [...] isso foi só mais um fato, né... porque, além da visão, eu perdi a fala, eu perdi os movimentos do corpo todinho, meu cabelo, eu*

*perdi todo, então foi... muita coisa que eu perdi, algumas coisas eu tô recuperando ainda [...] (Ricardo)*

*Pros olhos de uma pessoa normal, né, você se torna uma pessoa inútil, tem pessoas que pensam isso da gente, tem pessoas que sentem isso. (Marcos)*

*[...] quando a pessoa fica cega, ele se sente assim: eu sou um incapaz. (Paula)*

De maneira geral, percebemos que as perdas da mobilidade, da independência e da profissão interferem de forma direta na vida desses indivíduos. Esses danos geram a ausência de autonomia para realização das atividades da vida diária, de lazer e das próprias atividades profissionais. Percebemos que essas perdas instalam-se de maneira brutal, gerando uma situação de vulnerabilidade. O ato de se sentir vulnerável está relacionado com o fato de se sentir dependente e, muitas vezes, com medo de realizar tarefas ou tomar iniciativas devido às grandes dificuldades que são ocasionadas por essas perdas. Isso provoca uma mudança de gestos, atitudes e condutas desencadeadas pela baixa autoestima e a falta de confiança em si mesmo.

#### **4.1.3 As Relações sociais afetadas pela cegueira**

À luz dos estudos de Amiralian (1997), Barczinski (2006) e Canejo (1996), percebo que as reações dos familiares diante da perda também interferem diretamente no comportamento da pessoa que perde a visão. Muitas vezes, essas pessoas passam a ser rejeitadas em situações de segregação no próprio meio familiar. Alguns dados nos mostram que essas reações são provocadas em função da falta de orientação e também de um acompanhamento especializado junto à família e a pessoa com cegueira adquirida.

*[...] meus amigos, rapaz, eles acham até que hoje mesmo um conhecido meu, eu tava ali no metrô, eu tava com a minha bengala aberta, eu ia subindo assim, minha esposa falou que eu não vi, não, mais minha esposa viu e falou que ele ficou olhando assim abismado, abismado, porque ele deve pensar, poxa, assim o Bruno era tão assim, às vezes a gente jogava futebol, essas coisas assim, e hoje ele tá assim passando por esses momentos [...] (Bruno)*

*A partir do momento que o tempo foi passando, todos foram se afastando gradativamente aos pouquinhos, aquelas visitas que eram semanais passaram a ser mensais, a cada dois meses, e assim e hoje eu sinto uma falta muito grande dos amigos de trabalho com quem eu tinha um excelente relacionamento [...] e eu comecei a perder essas pessoas que se diziam amigas, perder, perder, perder que eu digo assim elas foram se afastando, foram se afastando[...] (Josias)*

*Ah, muita gente sumiu! Digamos, assim, as pessoas que moram na rua, né, quando me viam na porta davam a volta no quarteirão, tipo que eu acho que... ah, não, vai ficar me alugando, me incomodando com alguma coisa [...] O mínimo que a gente pode pensar, porque as pessoas que conversam com você, as pessoas que mais estão no seu convívio todo o tempo, de repente por acontecer isso as pessoas somem, ou então te evitam [...] (Ricardo)*



Como mostram os depoimentos dos entrevistados Bruno, Josias e Ricardo, observa-se que o estranhamento das pessoas e o afastamento se tornam uma das primeiras reações dos amigos que sempre fizeram parte do convívio social antes da aquisição da cegueira. Por outro lado, também se percebe que a cegueira adquirida faz com que o sujeito procure o afastamento, em virtude de não ter forças para superar as condições impostas pela cegueira. Os relatos a seguir podem demonstrar essa situação:

*A gente queria ir assim pra uma festa na casa dos irmãos, a gente sempre queria levar ele, aí ele se prendia em casa, não queria sair. (Marina, irmã do Marcos)*

*[...] então, quando eu perdi a visão, que eu fiquei jogado lá naquela cadeira, minha filha perdeu esse relacionamento, porque ela viu: pai, você fica sentado lá no banquinho e eu só fico lá brincando com as minhas colegas, fica pai, fica lá comigo, aí eu falava: não vou não, a mamãe não pode ir não? Não, a mamãe tem que fazer isso e fazer aquilo[...] e isso acabava comigo. (Josias)*

O isolamento demonstrado nessas falas passa a interferir na participação do sujeito com cegueira adquirida nos momentos de lazer e recreação com seus familiares. Nesses dois casos, o afastamento parte dos próprios entrevistados. A dificuldade de superar o choque instalado pela perda da visão faz com que Marcos e Josias não tenham forças para superar isso.

Percebe-se que o isolamento e o afastamento são reações que podem partir tanto da família e amigos quanto dos sujeitos que perdem a visão. Ou seja, podem ser entendidos, também, como um processo bilateral. O trauma causado pela perda da visão faz com que o próprio indivíduo procure se afastar de seus familiares. Entende-se, a partir dessa análise, o quanto um acompanhamento psicológico especializado se torna essencial tanto para a readaptação e recuperação da pessoa com cegueira adquirida quanto para uma orientação adequada aos próprios familiares.

#### 4.1.3.1 Mudança na família

Com relação à própria família, percebe-se que, em alguns casos, o afastamento e a falta de apoio familiar acontecem de diversas formas. Observa-se que a negação da cegueira é também uma reação desencadeada por alguns membros familiares. Essa reação interfere na relação entre as partes e dificulta todo um processo de recuperação do indivíduo.

*Minha família foi a minha decepção maior, principalmente por causa do meu pai, porque eu ajudava meu pai financeiramente, devido à situação que eu tô hoje pelo INSS, então eu não pude mais, e deixar de dar a ajuda que eu dava pro meu pai e o meu pai ficou aborrecido comigo, ele hoje não entende e a gente hoje em casa nem se fala, ele tem, assim, uma mágoa muito grande por eu ter colocado ele em*

*situação de dificuldade financeira onde ele estava acostumado com algumas coisas, e eu tento fazer ele entender que eu também tive que me adaptar, eu também tive que fazer, que cortar coisas que eu tinha como prazerosas na vida, e ele não entende, ele não entende isso. (Josias)*

*Então eu era sempre ouvido, eles me consultavam diante dos problemas familiares das circunstâncias que surgiam, então eu era sempre consultado, agora, não, agora eles tomam as decisões e não me participam. (Josias)*

*A dificuldade que eu tenho até hoje é com a minha filha de aceitar a minha deficiência. Tanto que ela tem superproblemas comigo, por exemplo, de achar que eu sou mãe dela, como eu dependo dela pra algumas coisas, ela achou que tinha que inverter o papel, ela ser minha mãe. Eu tive que botar na cabeça dela que a mãe sou eu, e ela é a filha [...], mas eu ainda tenho determinados problemas por causa disso, ela ainda vai ter o tempo dela, mas é muito desgastante, você encarar uma pessoa dentro da sua casa que não entende o que você está passando, e apesar que eu não forço muito a barra porque eu entendo o lado adolescente dela. (Cristina)*

*Chegou lá minha família, ninguém aceitou, disseram que, já que eu tava cega, eu tava aqui no Rio um tempo, aí disseram, porque que não volta pra cá, pra procurar minha cura aqui... aí vim, aí é aquilo que todo mundo sabe, muda o endereço e sobrenome, mas é a mesma coisa, aí fizeram teste comigo, botaram coisa no caminho na minha frente pra ver se eu caía por cima, falavam que era brincadeira minha, só eu sei [...] Só eu sei o que eu passei, sabe [...] (Márcia)*

*Eles colaboraram comigo, principalmente a família, me deram todo apoio, entendeu, foi uma das coisas que eu fiquei admirado, entendeu, porque, geralmente, quando acontece um lance desse dentro da família, os familiares se afastam. Nesse ponto não tenho o que reclamar, minha esposa parece que até dentro desse meu quadro e até hoje eu confirmo que houve mais união entre eu os meus filhos e a esposa. Enquanto que aí fora, eu sei de casos que inclusive na época, no ano retrasado, quando fizemos aquele trabalho com os psicólogos aí, ouvimos cada caso, cada coisa ali, que eu saía de coração cortado de dentro da sala [...] Que o relacionamento muda completamente [...] (Fernando)*

Diante desses relatos coletados, o caso do Fernando aparece como uma exceção. Nesse caso, o entrevistado demonstra todo o apoio que teve da família, entretanto destaca a verdadeira realidade que acontece nos demais casos que citamos anteriormente. Na fala de Márcia: “*aí é aquilo que todo mundo sabe, muda o endereço e o sobrenome, mas é a mesma coisa [...]*” é possível perceber que, em geral, a família mostra dificuldades para aceitar e aprender a lidar com a perda da visão. Cristina e Josias também demonstram que algumas atitudes individuais por parte de seus respectivos familiares podem interferir em uma mudança de papel e função na própria casa e, conseqüentemente, em toda uma relação de vida. De acordo com Canejo (1996) e Amiralian (1997), essas reações podem dificultar e prolongar cada vez mais o processo de recuperação na maioria dos casos. Os autores acrescentam que a segregação e a rejeição são reações que dificultam e prolongam cada vez mais o processo de reabilitação dessas pessoas.

#### 4.1.3.2 Discriminação, Desqualificação e Exclusão

Como vimos, essas reações que partem dos familiares e das pessoas mais próximas podem gerar a segregação, provocando situações de exclusão. Essa exclusão é gerada a partir de circunstâncias que acontecem no dia a dia dessas pessoas. O isolamento, bem como a segregação, de acordo com Glat (2006), “faz com que a maioria das pessoas de fato tenha pouca oportunidade de interagir com os deficientes e vice-versa” (GLAT, 2006, p. 35). Portanto, a exclusão surge a partir da relação com as pessoas que estão mais próximas e pode representar um reflexo da postura da sociedade diante da pessoa com deficiência visual. Alguns depoimentos demonstram essa questão:

*Às vezes, ela não quer sair na rua contigo porque você tá com a bengala. A família tem vergonha de você com a bengala, de sair com você, e você vai numa festa, por exemplo, eles te sentam numa cadeira, assim, passa nego pra lá e pra cá[...] A cadeira e você é a mesma coisa, passa pra lá e pra cá, aí tão contando uma piada lá e você tá sentado, você dorme e acorda e você tá ali sentado, aí passa uma viva alma e diz: você aceita um refrigerante? Você não bebe uma cervejinha, não toma nada... eles tão comendo um churrasquinho e você tá aqui sentado[...] É rapaz, pensa que é mole [...] (João)*

*As pessoas são engraçadas, né! Ia passando uma dona na minha frente: a senhora tá esperando o ônibus pra Central? Aí ela não falou nada, né [...] aí depois que eu passei por ela aí vi ela falando com a outra, né, ela falando: ai, coitado eu não sabia, ele até me perguntou se eu ia pra Central e eu não falei nada. A Márcia [sua colega da reabilitação, uma das entrevistadas nesta pesquisa] ia descendo do metrô, né: ei, ei, a senhora pode me dar uma ajuda? Minha filha, eu não tenho trocado não, minha filha!, Mas eu não quero dinheiro, não, só quero que a senhora me ajude a chegar até o metrô [...] (João)*

*A partir do momento em que você perde a visão, que existe essa fatalidade da perda da visão na vida de uma pessoa, essa pessoa perde credibilidade, as pessoas acham que aquela pessoa que não está enxergando não é capaz de sentir, de analisar, de avaliar, de manifestar opinião, de participar de eventos, é, ela começa a discriminar. Por não enxergar, ela fica uma pessoa inútil, não serve pra nada, e é uma falta de esclarecimento, é o que eu mais tenho que trabalhar hoje, principalmente na cabeça da minha família [...] É um trabalho árduo, não consigo, não tenho sucesso nisso, eu tento mostrar pra eles que o meu cérebro funciona, não foi afetado em nada, mas, mesmo assim, eles tomam decisões, não me participam [...] Parece que eu sou transparente. Fazem um almoço dia de domingo onde toda família se reúne e tem comentário de futebol, tem comentário de tudo, ninguém pede minha opinião, se eu não chegar e disser: gente, eu tô aqui, eu quero falar, eu não participo de nada [...] É [...] Eu me sinto excluído, porque eu sou o irmão mais velho, eu tenho três irmãos mais novos do que eu, então, eu era sempre ouvido, eles me consultavam diante dos problemas familiares, das circunstâncias que surgiam, então, eu era sempre consultado, agora, não, agora eles tomam as decisões e não me participam. (Josias)*

*Desde os 11 anos, eu só saía para ir ao médico, às vezes eu ia em alguns lugares com meus irmãos porque eles insistiam bastante, eles queriam me tirar daquela situação de prisioneiro em casa, então às vezes, muito raramente, era assim umas duas vezes ao ano três vezes. [...] Em ocasiões assim, que você está com os seus colegas normais e eles estão falando de mulher, por exemplo, se você for falar de alguma mulher no meio, ele fica menosprezando você, né, como quem vai dizer não você não tem chance nenhuma. [...] Então é uma situação com a gente, que a gente*

*fica arrasado, né, porque a gente se sente como se a gente fosse um bicho, ou um criminoso, e a gente não é nada disso, a gente não tem culpa do problema que a gente tem, né. A gente não procurou isso, né, não fazemos nada com ninguém, e entendem isso como missão, como sentença, as pessoas pensavam isso da gente. (Marcos)*

Nesses três casos, percebemos o quanto a conduta da família e das pessoas mais próximas diante da cegueira pode causar sentimentos de discriminação. Essa forma de sentir-se discriminado gera um processo excludente. De acordo com Lima (2010), esse processo é encarado a partir do momento em que o indivíduo se sente separado de algum grupo social ou de alguma situação de convívio. Os relatos mostram que a conduta das pessoas que fazem parte do ambiente social de convívio interfere diretamente nos argumentos e, principalmente, na autoimagem dos entrevistados. Ou seja, a imagem da pessoa cega como um ser inferior, inútil, que não é capaz se apresenta no discurso de cada um. Como Glat (2006) também acrescenta: “o homem é um ser social. Sua concepção de mundo e sua identidade pessoal são determinadas pelo lugar que ele ocupa no universo social que, por sua vez, é um reflexo das representações dos outros homens em relação a ele” (GLAT, 2006, p. 28).

Os trechos destacados das respectivas falas, como: “[...] *você está com os seus colegas normais[...]*” (Marcos); “[...] *as pessoas acham que aquela pessoa que não está enxergando não é capaz de sentir, de analisar, de avaliar, de manifestar opinião [...]*” (Josias); “[...] *A família tem vergonha de você com a bengala, de sair com você [...]*” (João), refletem sentimentos e atitudes que desencadeiam situações de isolamento e segregação, interferindo no seu papel como cidadão e nas suas relações sociais. O relacionamento que as pessoas ditas “normais” estabelecem com as pessoas com deficiência visual interfere em todo um processo de qualidade de vida dessas pessoas, que passam, conseqüentemente, a ser estigmatizadas.

As pessoas estigmatizadas geralmente se sentem inseguras sobre a maneira como os “normais” as identificam ou recebem. Muitas vezes, julgam-se inferiores e evitam situações sociais, podendo cair no isolamento (GLAT, 2006; PAULINO, 2007; GOFFMAN, 2008). Esse isolamento, de acordo com Amiralian (1997), é somado a sentimentos de desqualificação e insuficiência, e parece se constituir na fonte de uma difícil relação com o outro.

## 4.2 REABILITAÇÃO

A reabilitação é apresentada, nesta análise, como um processo que visa à reestruturação e readaptação do indivíduo a partir de mecanismos que funcionem como mediadores entre o sujeito e suas relações com a sociedade. A relação de conquista pelo desenvolvimento de algumas atividades no setor de reabilitação, nesse período, é observada como um grande passo para uma possível readaptação ao meio. Aspectos relacionados ao ensino musical nesse processo de reabilitação também são apresentados como um mecanismo que contribui para todo esse processo de reorganização e levantam diferentes observações sobre tal prática desenvolvida nesse espaço.

### 4.2.1 Um Processo de superação

O processo de reabilitação é um passo importante para a reinserção social e/ou profissional dessas pessoas que perdem a visão na idade adulta. Carroll (1968) afirma que esse processo implica diretamente a aceitação. O primeiro objetivo do setor de reabilitação do IBC é fazer com que o recém-reabilitando aprenda a aceitar sua condição de pessoa que não enxerga, utilizando meios para conseguir conduzir uma nova fase de vida. O primeiro passo é aceitar a cegueira.

*Com as leituras e com a prática, a gente pode concluir: a bengala é o estereótipo do cego, ele precisa quando ele sai [...] Existem reabilitandos que já usavam bengala aqui, mas não usavam na sua comunidade, isso a gente observa, o que acontece: é a vergonha [...] é assumir. Ele só vai poder usar a bengala quando ele já tiver conseguido, né, processar isso... Aceitar essa condição de deficiente. E esse processo, ele é muito assim [...] vários fatores, a gente percebe que interfere [...] (Paula)*

*[...] com ela, a gente aprende a aceitar esse instrumentozinho aqui [neste momento, a entrevistada balança a bengala] que a gente tem vergonha, digo eu, falo eu... tinha muita vergonha disso aqui, sabe [...] com a OM [orientação e mobilidade] a gente aprende isso [...] (Márcia)*

Pode-se verificar que o ingresso em um processo de reabilitação significa uma mudança de postura com relação à dificuldade de aceitação e revolta que foram constatadas anteriormente. Qualquer sentimento de vergonha e/ou preconceito que parte do próprio reabilitando precisa ser encarado de forma que haja uma abertura para o amadurecimento em busca de novas superações. Por exemplo: aceitar o uso da bengala é um dos primeiros passos para o indivíduo cego buscar meios para a recuperação da sua autoimagem. A partir da ocasião em que o reabilitando consegue administrar esse primeiro momento, a sua relação com o meio externo modifica padrões de comportamento.

*Pra mim, reabilitação é tudo. Tudo que eu sou agora, tudo que eu faço agora. Eu aprendi a escutar, aprendi a aceitar, eu era uma pessoa que pouco aceitava, se hoje eu tenho um gênio, meu gênio já foi muito pior. Eu entrei aqui feito bicho: não vem que tem [...] hoje, não, hoje é: vem que você vai encontrar outra coisa [...](Márcia)*

*Hoje eu consigo até conversar coisas, que é o que eu estou fazendo agora. Eu tinha muita dificuldade para conversar com a pessoa, eu falava duas ou três palavras, eu não queria falar muito, eu não gostava de lembrar o que tinha me acontecido, eu não gostava de entrar em detalhes, de falar coisas que me doíam muito fundo [...] (Josias)*

*[...] Me ajudou, por exemplo, eu sabia cozinhar desde pequenininho, né, mas eu era rápido, não tenho paciência pra fazer devagarzinho, então vim pra aqui, me acalmei mais, fui mais devagarzinho, e ficar convencido que eu tenho limite agora, não posso, sou um cara limitado, não posso [...] nego bate no portão, não posso sair correndo, se não vou dar com a cara na parede, vou tropeçar [...] (João)*

As respectivas falas demonstram que o reconhecimento maduro das próprias dificuldades faz com que o indivíduo esteja aberto à aprendizagem. Conseguir reconhecer os próprios limites é o primeiro passo para superar as barreiras encontradas e também para possíveis transformações.

#### 4.2.1.1 Conquistas

A aquisição de novas tarefas transformou-se em conquista observada nas falas de alguns entrevistados. O sentimento de conquista na realização e no aprendizado de algo novo pode prover algumas modificações na vida dessas pessoas. Quando perguntado sobre os aspectos mais importantes no processo de reabilitação, a maioria dos entrevistados relatou que o contato com outros colegas, a conquista de algumas ações com independência e autonomia e a relação com os profissionais da área foram alguns aspectos conquistados na vida desses sujeitos.

*O mais importante, aqui, é o fato de [...] aqui eu consegui a liberdade que eu não tinha, né, junto aos meus colegas, junto aos professores, aqui, aos poucos eles conseguiram me destravar, né, então essa questão da mobilidade pra mim foi muito bom, né, porque no início eu só vinha pra cá com a minha irmã, ela me deixava aqui e ia pro trabalho, e na volta me buscava, hoje em dia eu venho com ela, quando ela pode, eu venho, quando ela não pode, eu venho embora, venho só [...] (Marcos)*

*[...] aqui eu encontrei amigos, entendeu, que me apoiaram, amigos que me deram força, me levantaram, porque, quando eu cheguei aqui, meio cabisbaixo, mesmo, cheguei sem vontade, entendeu, mas aqui eu encontrei ânimo, eu encontrei pessoas com os mesmos problemas que eu, com as mesmas dificuldades, entendeu [...] (Bruno)*

*O mais importante é que, pra mim, levantou, vamos dizer, assim em termo vulgar, levantou o meu astral, entendeu, apesar da parte religiosa também ter contribuído, também, isso é importante pra gente, e nesse dia a dia não só em contato com os reabilitandos, entendeu, mas em contato com os professores, instrutores, o pessoal, isso tem e teve um efeito muito positivo pra mim nessa reabilitação. (Fernando)*

*Bom [...] eu sei que é difícil, né, pra pessoa que [...] que perde no caso a visão, né, é complicado pra pessoa se superar, né, mas acho que é legal a pessoa ter contato com outras pessoas que se encontram na mesma situação, né, e eu acho que ela, convivendo com outras pessoas e as pessoas com as quais ela vai ser orientada, né [...], fica mais fácil. O contato com as pessoas que tenham as mesmas dificuldades e os próprios orientadores, né, os profissionais, né, que dão o suporte, né... (Ricardo)*

O processo de aceitação da cegueira, mencionado anteriormente, está relacionado diretamente com as conquistas alcançadas no processo de reabilitação. O caráter multidisciplinar desenvolvido no setor contribui para a reestruturação global do indivíduo, fazendo com que ele construa meios para, aos poucos, criar novas formas de readaptação. Podemos perceber essa questão pelos relatos a seguir, que revelam a importância de algumas atividades para a vida de alguns entrevistados.

*Então, as coisas que eu tô aprendendo aqui têm sido de muita valia pra mim, né, de muita valia, eu nunca imaginei que eu pudesse mexer em um computador, né [...]. Isso tem um valor na minha vida... E nessa parte de música também, eu também sempre tive um sonho de aprender tocar algum instrumento, né, o instrumento que está mais próximo de mim é o violão, né [...] (Marcos)*

*O mais importante é OM [orientação e mobilidade] e a música. São as duas coisas mais importantes, a OM porque com ela a gente aprende a aceitar esse instrumentozinho aqui [neste momento, a entrevistada balança a bengala], que a gente tem vergonha, digo eu, falo eu... tinha muita vergonha disso aqui sabe [...] com a OM a gente aprende isso... depois a segunda coisa é música pra gente aprender a ouvir, a gente escuta... olha um avião [neste momento, passa um avião próximo ao local da entrevista], esse avião está mais ou menos aqui assim [a entrevistada aponta para a direção onde passa o avião], nessa reta aqui assim, eu passei a ouvir as coisas, [...] sabendo essas duas coisas [refere-se à orientação e mobilidade e à música] eu faço qualquer outra coisa. (Márcia)*

*O aspecto importante é que, quando você vem pra cá, você acaba vendo que aquele sentido que você perdeu, diante dos problemas, não é muita coisa. Não é nada... Então você começa a conviver, você vai vendo os problemas de um e de outro, aí você começa a fazer, você vai pra AVD [atividades da vida diária] e faz uma tarefa, a tarefa da bengala mesmo a OM, né... você vai fazer uma atividade de cerâmica ou cestaria... Ali, por exemplo, a gente ganha um dinheiro com a cestaria, com cerâmica, com artesanato, e você começa a ver que você não é imprestável, o que acontece é o seguinte, se você fica em casa à toa, você se acha imprestável. (João)*

*Três atividades digamos assim, foram importantíssimas aqui no Benjamin Constant, sem desmerecer as demais, foi a atividade de vida diária, porque eu comecei a aprender que eu podia fazer alguma coisa pra ajudar, pois foi uma das coisas que me entristecia muito era não poder ajudar minha esposa em casa. [...] Hoje eu estou cozinhando, eu estou lavando, eu estou passando, é, tô limpando a casa e tudo devo lá, à AVD, aos ensinamentos que eu adquiri lá. Segundo, foi a orientação e mobilidade, eu não andava, eu tinha um medo de andar na rua sozinho, quando eu escutava um barulho de um motor, eu ficava desesperado, parecia um cachorrinho, que tava acuado, pô, se não houvesse barulho de motor de carro, eu ainda conseguia caminhar, mas bastava eu escutar barulho de motor de carro parado, porque eu não tinha orientação de onde que tava vindo aquele barulho, se o carro estava na calçada, se o carro estava na rua, né, então eu não tinha noção do que era norte, do que era sul, eu perdi o meu norte totalmente, e graças à OM eu hoje consigo, gostaria mais, mais eu já consigo caminhar, eu tenho mais independência, eu já consigo ir numa padaria, já consigo levar o lixo no local onde o lixeiro passa pra pegar o lixo, aqui dentro do Benjamin eu ando tudo, eu venho de Botafogo pra*

*cá sozinho, então graças à OM. E a outra coisa foi as aulas de música, né, essa pra mim teve um peso maior, porque foi através da música que eu consegui achar o meu caminho. Porque tudo me ajudou. (Josias)*

*Pra mim, o mais importante, pra mim é, tá vivendo aqui, minha esposa tá sempre e fala também, é a música e o Braille, a música e o Braille, entendeu, são duas coisas que pra mim mais assim é que eu gosto mais, entendeu, que a música tá dentro de mim mesmo, eu gosto de tocar entendeu, eu gosto de ouvir, entendeu, eu gosto de tocar mesmo, de louvar a Deus, outras coisas mais, e o Braille, é que eu quero aprender escrever, quero aprender ler, e através dessa aprendizagem eu quero poder ajudar outras pessoas, outras pessoas que também estão passando pelo mesmo problema, e eu poder ajudar também [...] (Bruno)*

*Agora, a música pra mim foi tudo, porque, além de desenvolver, olha, eu tava num processo de memória, eu não conseguia memorizar nada, eu parei, o cérebro é um músculo, e a conviver com as pessoas, que o que mais gosto de fazer. Então, é como se a música tirasse o melhor que você tem dentro de você, pra mim funcionou assim. Ela deixou tudo aquilo que eu sentia de ruim, e veio pra fora o meu melhor, eu consegui sentir isso nitidamente, entendeu... como uma coisa te pega assim, já viu pessoas que você conhece que tiram o seu melhor... A música fez isso comigo, foi tirando o melhor, que eu pensava que nem tinha mais, reagir às coisas, de conversar, eu comecei a reagir a partir daí, da música. (Cristina)*

Observa-se que, além das outras atividades, a música ocupa um lugar de destaque para alguns entrevistados. As possíveis razões atribuídas a esse dado podem estar relacionadas com os ganhos conquistados nas aulas, como, por exemplo: o reforço no processo de memorização e na percepção auditiva, a conquista pelo aprendizado de um instrumento, o reforço da autoestima e o envolvimento pessoal com a atividade musical. O sentimento de conquista adquirido na reaprendizagem de tarefas cotidianas e na aprendizagem de algo novo sem o uso da visão fortalece o indivíduo e faz com que ele, procure de forma autônoma, outros modos de suprir a falta da visão.

#### 4.2.1.2 Outras fontes de renda

Pode-se verificar que algumas atividades passam a se tornar uma pequena fonte de renda para alguns entrevistados:

*Na minha vida, olha, era uma coisa que eu sabia, mas não dava valor: o artesanato. Eu faço as coisas [produtos de artesanato], e faço essas sandálias, eu vendo essas sandálias, qualquer enfeite que você ver comigo, então eu acho que até financeiramente a reabilitação tá me ajudando. (Márcia)*

*Você vai fazer uma atividade de cerâmica ou cestaria [...] ali, por exemplo, a gente ganha um dinheiro com a cestaria, com cerâmica, com artesanato, e você começa a ver que você não é impreciso, o que acontece é o seguinte, se você fica em casa à toa, você se acha impreciso. (João)*

*[...] porque eu tinha pouca coisa pra fazer, hoje em dia tem as aulas do CES [Centro de Estudo Supletivo], tem o pessoal que fica mandando eu fazer bengala, e*



*faz reglete,<sup>15</sup> né, quando a gente vê, o dia já passou, a gente não pegou no violão, mas a gente tem que ir fazendo aquilo que o pessoal quer, também, tem que arrumar um dinheiro pra pagar as contas. (Marcos)*

Essas falas demonstram que algumas atividades são descobertas pelos próprios alunos como uma possível fonte de renda. A necessidade de realizar essas atividades somente com o uso constante do tato faz com que essas pessoas busquem melhor desempenho, de maneira que, ao longo de suas realizações, procurem aperfeiçoar cada vez mais os produtos produzidos. Tais realizações contribuem na construção de sentimentos de bem-estar, de conquista pelas produções individuais, pela busca de autonomia, e colaboram, também, para presença de autoestima.

Todas as atividades citadas pelos entrevistados apresentam um caráter significativo na vida de cada um. A importância de cada atividade varia de acordo com a história de vida e com os objetivos de cada indivíduo no setor de reabilitação.

#### **4.2.2 O ensino musical na reabilitação**

Desde a implantação do setor de reabilitação, o ensino de música sempre foi dirigido ora por ações voluntárias, ora por professores de caráter temporário. Da mesma forma como algumas ações individuais foram responsáveis pela criação de algumas atividades no setor de reabilitação, a música também foi implantada por ações voluntárias, até a criação dos concursos para professores temporários de música. É possível observar essa questão a partir do relato a seguir:

*Eu tô aqui pensando se teve música como voluntário, a música começou como através de concurso temporário, que nós começamos a fazer isso com música. Houve um tempo que eu fiquei afastada, uns quatro ou cinco anos que eu fiquei afastada. No primeiro momento de 92 a 95 que eu fiquei, nós não tínhamos a música, se tinha era uma atividade voluntária. Nesse outro período, eu não me lembro se teve... [a entrevistada faz uma pequena pausa para pensar sobre a questão] Teve, sim, teve violão, ou era voluntário, eu tô lembrando [...] (Paula)*

Pelo depoimento, a instabilidade na equipe de profissionais que dirigiram a atividade musical é uma característica presente no setor de reabilitação. Nesse momento, é perguntado se a atividade era dirigida por algum voluntário. A entrevistada responde:

*Sim, mas tinha, sim, quando aparecia um voluntário que tinha, que dava alguma atividade com relação à música, essa atividade, ah, me lembrei, sim, porque eu trabalhava fazendo os planos com eles, e tinha música assim, não assim, da forma*

---

<sup>15</sup> Instrumento utilizado pela pessoa com deficiência visual para escrita em Braille.

*que... Depois veio o prof. X,<sup>16</sup> aí fizemos um concurso específico pra dois anos, aí passou a ter a música. (Paula)*

Observa-se certa imprecisão na fala da entrevistada, demonstrando incertezas com relação às aulas de música no setor de reabilitação. Não sabemos como as aulas e os objetivos eram planejados pelos antigos professores, mas, pelo que mostra o relato a seguir, percebe-se que as aulas apresentavam um aspecto mais livre:

*Já tinha aula de música, desde que eu entrei aqui, em 2007, mas não em tempo integral, eram 20 horas com o professor que ficava aqui. As aulas de música eram mais assim coral, era mais livre, o aluno chegava e não tinha muita disciplina como [...] Um faz isso e outro faz aquilo e montam os dois juntos, né [...] e monta aquele grupo, era mais treino vocal, né, assim que chama, de voz, né [...] Era mais voltado a isso, isso eu vendo de fora também [...] (Patrícia)*

Nota-se que a entrevistada, mesmo não sendo uma profissional da área da educação musical, percebe a dinâmica das aulas de música na época e esboça uma comparação com as aulas de música estruturadas no período da presente pesquisa:

*O que mais me chamou atenção, assim, em comparação também a outras atividades de música que tivemos aqui, foi a disciplina, foi assim uma coisa mais formativa, mas disciplina é [...], Estava tudo agendadinho, quem ia fazer o quê, coisa que eu não via com outros professores.” (Patrícia)*

A diferença entre as aulas de música realizadas anteriormente e as aulas de música desenvolvidas no período de pesquisa se estabelece por meio da observação da entrevistada. Parece-me que a sistematização do ensino de música foi um ponto diferencial, embora o trabalho tenha continuado sob regime de caráter temporário.

Ao ser perguntado às duas chefes do setor de reabilitação qual a importância do ensino de música para as pessoas que perdem a visão na idade adulta, encontram-se os seguintes depoimentos:

*Eu acho que ela é muito importante na socialização, no resgate da autoestima, quando eles apresentam, o prazer, de ser uma atividade prazerosa, que eles perdem isso, o convívio, acreditar que podem realizar uma atividade artística, até muitas pessoas que tinham esse talento, esse gosto, que nunca tiveram as oportunidades, sociais e pessoais, principalmente financeiras, de realizar isso, então eu acho que a música é uma atividade extremamente prazerosa, extremamente positiva, pra autoestima. E isso contamina outras áreas, quando a pessoa tá feliz, ela vai melhor para aula de orientação e mobilidade, consegue se sentir um cidadão de novo, que é capaz de tocar, que é capaz de cantar, que é capaz de apresentar, que é capaz de conviver, então quando você reforça a autoestima de uma pessoa, quando ela tá se sentindo feliz, ela rende mais nas outras atividades, eu acho que pode facilitar o processo de aceitação dessa condição, por que elas descobrem que, apesar da deficiência, é possível ser feliz, é possível estar bem com ela mesma, é possível estar*

---

<sup>16</sup> Resolvi não mencionar o nome do professor citado pela entrevistada, de forma a manter em sigilo a identidade do profissional, tendo em vista, também, ele não participar como fonte de coleta de dados para a presente pesquisa. Os nomes de pessoas que não participaram da presente pesquisa, mencionados pelos entrevistados, serão todos identificados com uma letra maiúscula. Esse procedimento será utilizado em todos os depoimentos em que houver esse tipo de situação.

*bem com os colegas, eu acho que isso é muito interessante, [...] ele consegue entender que conseguiu adquirir uma habilidade que ele não tinha. Então ele ficou cego, mas ele continua uma pessoa com possibilidades e incapacidades. Mas não só existe incapacidade... quando a pessoa fica cega, ela se sente assim: eu sou um incapaz. Na medida em que ele começa a ser capaz, cada habilidade que ele adquire, isso fortalece o sujeito. Quando o sujeito tá mais fortalecido, ele tem outras possibilidades. Então as pessoas podem pensar, ah... música pode ser uma futilidade, não é o mais importante, é importante, sim[...] Porque você precisa muito fortalecer [...] (Paula, informação verbal).*

*Pelo que eu vejo, a importância dos alunos é o meio que eles podem desenvolver, o meio da arte, né, que depois que eles perdem a visão, mais fácil, né[...] Não sei se realmente é o mais fácil, mas é o que eles desenvolvem melhor, porque o Braille é complicado, tem a questão do tato, Orientação e mobilidade eles têm vergonha de andar com a bengala, então, a música é algo que eles faziam antes de perder a visão e coisa que eles podem continuar que não identifica ele como cego pra quem tá em luto, é uma coisa que acho que é assim, [...] tá mais perto deles, né[...] no dia a dia [...] Eu vejo assim que [...] Pelo que eles demonstram aqui, é um meio de arte, né, é o meio que eles conseguem colocar aquilo que sentem, né, é [...] Mais fácil que está mais alcance deles, né [...] Aquele que tocava pode continuar a tocar, né [...]” (Patrícia, informação verbal).*

Os depoimentos apontam que o ensino de música para a pessoa que perde a visão na idade adulta contribui de forma efetiva para a socialização, para o sentimento de bem-estar, para a reestruturação da autoestima e para a qualidade de vida dessas pessoas. Além de ajudar na aceitação da deficiência e colaborar para o desempenho das outras atividades no setor de reabilitação, a música, por se tratar de uma linguagem artística, pode oferecer mecanismos mais fáceis de compreensão, talvez por estar mais próxima dessas pessoas antes mesmo da perda da visão.

Ao perguntar aos alunos pelo motivo da escolha pela atividade musical no setor de reabilitação, alguns demonstraram que sempre tiveram gosto pela música. Em alguns casos, a falta de oportunidade e acesso ou até mesmo as atribulações com outras tarefas não ofereceram espaço para o estudo da música. Porém, nota-se que todos os entrevistados demonstraram uma relação afetiva com a música, mesmo como apreciadores. A partir das falas seguintes, percebe-se melhor essa questão:

*Porque eu sempre adorei música, na minha casa todos gostam de música, desde criança que eu sempre gostei de música, meu pai sempre comprava aquele radinho de pilha e me dava, aí, desde criancinha mesmo, desde cinco anos, seis anos que eu já adorava música, e depois que a gente perde a visão a gente se apaixona por qualquer coisa que faça barulhinho, assim, oh... Eu já tive um violão há tempos atrás, eu queria aprender, mas ninguém me ensinava [...] então ficava difícil pra mim, pra alguém ir lá em casa pra me ensinar, em termos financeiros, ficava difícil pra mim. [...] depois que eu vim pra cá foi que eu tive a oportunidade de aprender. (Marcos)*

*Na realidade, é porque eu gosto muito de ouvir música, sempre gostei, sempre que tem alguém tocando violão ao vivo, eu gosto demais... Nunca, eu não me dei essa chance também, né, é muito difícil a pessoa reagir desde o início, mas como, no meu caso, eu não reagi, o tempo foi passando, eu ficando parada, eu não tive essa oportunidade de aprender, né [...] (Cristina)*

*Porque é a afinidade que eu tenho que eu gosto. Porque eu gosto de cantar. De um tempo pra cá, um pouco antes do problema visual, eu já gostava. (Ricardo)*

*Porque me satisfaz, eu me sinto bem, eu me sinto realizado, entendeu, eu gosto, entendeu, eu gosto de cantar mesmo, eu gosto de me expressar através da música, entendeu, então pra mim é uma coisa que não tem assim, é como é que eu posso falar. É tudo de bom! Música pra mim é tudo de bom. (Bruno)*

*Porque eu gosto muito[...] [risos], música pra mim é tudo, música pra mim é pra dormir, pra acordar, até chorando eu canto [...] é [...] logo que eu fiquei assim [perda da visão] eu senti muita dor, [...] às vezes eu tava cantando, e todo mundo diz: nunca vi ninguém com dor cantar [...] pois eu digo: eu canto, quando eu tô com dor, eu canto, quando tô cantando, assim andando no corredor cantando, eu tô nervosa [...] (Márcia)*

*Eu passei por várias etapas de cursos aqui dentro, entendeu, e faltava pra mim a cerâmica, a hidro [Hidroginástica], e no caso a música, pra entrar pra essas três pra complementar o quadro, mas o lance da música é uma coisa que já tá no sangue, não só meu sangue, como no dos meus filhos e a minha esposa, nós respiramos música porque gostamos de música. (Fernando)*

É possível verificar que os entrevistados já apresentavam gosto e afinidade pela música antes da perda da visão, porém observa-se que em alguns casos não houve oportunidade de acesso ao ensino e à prática musical. Deste modo, verifica-se a importância do ensino musical no processo de reabilitação também como mais uma forma de acesso ao ensino de música, tendo em vista estes sujeitos já apresentarem uma relação de proximidade com a música mesmo antes de perderem a visão.

Ao mesmo tempo em que se observa tal importância, ressalto que a falta de continuidade e /ou a presença de cargos temporários e o trabalho voluntário é uma característica presente não só no programa de música, mas em todo o setor de reabilitação. A substituição de professores no trabalho de música no setor de reabilitação implica todo um processo de continuidade do programa e dos planejamentos estabelecidos. A partir do momento em que há a troca de profissionais, as mudanças podem não surtir efeitos satisfatórios. A substituição desse profissional deve vir acompanhada de uma orientação, de modo que não prejudique o andamento do trabalho musical já desenvolvido. O término do contrato e o fim das minhas aulas de música foram destacados como um ponto negativo nesse período de pesquisa. Comentarei sobre essa questão mais à frente na presente análise.

#### 4.2.2.1 O Significado das apresentações musicais

Alguns relatos puderam revelar como as apresentações musicais podem desempenhar um papel importante no processo de reabilitação. As apresentações realizadas nesse período de pesquisa foram importantes não só para a evolução musical dos alunos, mas também para a

análise de diferentes significados, o que levou a algumas reflexões. O depoimento da esposa do Fernando demonstra que sua escolha pela atividade musical aconteceu em virtude de uma apresentação que ela havia assistido no ano anterior:

*Ele até resolveu entrar pra música aqui, foi devido justamente, acho que a primeira apresentação que você fez aqui, ele ainda não era da música, e isso animou ele entrar pra música. Aí ele falou: ano que vem eu quero entrar pra música. Pena que foi só um ano, né [...] [risos] (Fátima, esposa do Fernando)*

É possível perceber que a apresentação musical exibida no final de 2009 motivou Fernando a participar da atividade. Sua esposa comenta que nesse mesmo ano a apresentação foi diferente:

*Acho que foi uma apresentação de final de ano, se eu não me engano, porque foi até um ano diferente, né, fez uma coisa diferente neste ano [...] Porque justamente foi uma coisa mais [...] não sei porque eu gosto muito de música... ah, geralmente era muito falatório, vinha uma diretora, vinha uma professora e não sei o quê, ia agradecendo vinha e falava, falava, e não falava nada [risos] e a música não, preencheu o espaço, entendeu [...] numa coisa que eu senti também que animou todo mundo com a música, quem não se anima, né... pode ser a pior pessoa que não goste, ouve lá no fundo... então ele se animou... Aí ele falou assim: ah, no ano que vem, quando fizer a renovação, você coloca aí que eu quero fazer música. (Fátima, esposa do Fernando)*

Esse relato mostra o valor que as apresentações musicais podem representar em um processo de reabilitação. Além de proporcionar avaliações posteriores sobre o que foi apresentado, essas apresentações podem colaborar para reforçar o valor de ensino musical para o público que assiste e, ao mesmo tempo, estreitar a relação entre a família e a atividade na qual o sujeito está inserido. Alguns depoimentos mostram que as apresentações musicais representam a possibilidade de eles serem vistos como pessoas atuantes, capazes de produzir arte, independentemente de sua deficiência.

*Ah, eu gostei muito, foi muito legal [sorriso aberto], diferente, diferente de, por exemplo, cantar sozinho, ouvir uma música, aprender e cantar, porque como foi, as apresentações no teatro, né... outras pessoas, com o público, que é uma coisa até emocionante você cantar e você ver que você tá cantando bem, e as pessoas gostam, então eu acho que é muito legal, é muito gratificante você aprender algo que você mostre, você goste e que essas pessoas achem que você tá bem naquilo que você tá fazendo... Ah, me dá um ânimo de seguir em frente, de continuar, se é bom pra mim eu acho que, por que não, não persistir [...] (Ricardo)*

*Rapaz, a música, no setor de reabilitação, ela faz a gente recordar várias coisas... a gente recorda o passado, vive o presente e vai pensar no futuro. (João)*

As apresentações musicais podem colaborar para alimentar motivações para o sujeito lidar com a reconstrução da sua autoimagem e contribuem, também, para a criação de novas expectativas e novas metas. O relato a seguir mostra outra perspectiva acerca das apresentações musicais:

*Apesar de algumas eu não ter ido, mas essas apresentações são boas para as pessoas sentirem e ver que nós somos capazes, rapaz, mesmos aquelas pessoas ali*

*do Pinel [Hospital psiquiátrico], ali outras pessoas portadoras de deficiência, não são aquilo que eles pensam que somos, que é inútil, não tem serventia, que não presta pra nada, mostra que a pessoa tem talento [...] (João)*

Nesse depoimento, João fala sobre uma apresentação externa que aconteceu na Escola de Música da UFRJ em dezembro de 2010. Essa apresentação contou com a participação de outros grupos musicais, inclusive dos alunos do Instituto de Psiquiatria da UFRJ, que cantaram e tocaram nesse mesmo encontro. É possível perceber que o depoimento traz um sentimento de autovalorização e levanta uma reflexão não só sobre a deficiência visual, mas sobre outras deficiências também. O entrevistado levanta um questionamento sobre o olhar que as pessoas ditas “normais” apresentam às pessoas com deficiência. Em seguida, ele continua destacando que a falta de oportunidade para as pessoas com deficiência dificulta toda essa relação:

*[...] só querem oportunidade [...] vontade [...] força de vontade é enorme, tá sempre disposto a cumprir o que tá determinado, a determinação das pessoas, isso que eles têm que ver, se isso não for mostrado a gente fica sempre no anonimato... Isso é um meio de sair do anonimato, né. Isso tem que fazer em festas dessas empresas, assim, Petrobras esses bancos, assim, convidar, convidar uma turma desses institutos pra fazer uma apresentação pra vocês verem, pro pessoal sentir, rapaz. É igual você criar essas crianças nesses condomínios da Barra. Você cria essas crianças ali dentro, quando eles saem no mundo aqui fora, eles ficam bobos, pensou que aqui fora não existia. (João)*

É possível perceber, pela fala do entrevistado, que as apresentações musicais, principalmente as externas, podem possibilitar a construção de novos olhares. De acordo com o entrevistado, é preciso oferecer oportunidade para as pessoas com deficiência aprenderem a produzir e apresentar suas obras artísticas como mecanismo de rompimento de um olhar segregado. Por outro lado, ao perguntar para Marcos sobre as apresentações musicais, o entrevistado relata de outra forma:

*Achei bom! Eu não me sinto assim pronto tocando assim nos lugares, eu toco só em casa mesmo, pra meu sobrinho, que fica lá em pé, lá, eu quero alguma coisa assim, aí eu toco em casa mesmo, não tem ninguém vendo. Bom, eu achei que a gente tem muito o que aprender ainda, né, que a gente toca ali, aquele pouquinho ali, o pessoal admira porque são deficientes tocando [...] O pessoal não vai querer fazer uma crítica àquele pessoal ali que está iniciando, que tá aprendendo ainda, são alunos, tão aprendendo [...]. Qualquer erro ali, eles vão dizer a eles não enxergam, então os erros, deixa passar, né. (Marcos)*

Esse relato autocrítico do entrevistado pode ser encarado como um reflexo da relação que ele apresenta com o meio externo. O rótulo de “deficiente” influencia sua conduta e interfere diretamente em sua autoimagem (GLAT, 2006). É possível, também, perceber reflexos do estigma em sua prática musical. O trecho que o entrevistado destaca: “[...] eu toco só em casa mesmo, pro meu sobrinho [...]” demonstra um sentimento de segregação, no qual o indivíduo não se sente ainda “pronto” para a prática musical em ambientes que não sejam

familiares. Isso reforça uma falsa ideia de que a pessoa com deficiência, propriamente a pessoa cega, deve viver à margem do restante da camada da sociedade. Essa ideia é retratada na fala seguinte:

*As pessoas tá acostumado a ver cego como: sentado, todo sujo, pedindo esmola [...] Mas é [...] Hoje você quase não vê isso mais, falava em cego[...] eu falei lá em casa assim: ah, eu vou aprender a tocar violão, quem sabe amanhã eu não posso ir numa praça aí, né [...] começar a ensaiar, cantar umas musicazinhas lá, tocar violão... É assim que começa, né [...] Sabe que nego falou: você vai ficar todo sujo e vai virar mendigo. Que virar mendigo, gente [...] aí eu falei: Zezé de Camargo não começou a tocar numa praça, Leonardo não começou tocando em praça, que dizer que só eu que começar a tocar numa praça um violão, parar numa praça e cantar uma música... Eu não vejo artista aí, o cara de trompete tocando, não tá defendendo o trocadinho dele, honestamente, você vê o cara sujo? Eu não falei que ia virar mendigo, falei apenas que ia aprender, quem sabe poder chegar numa praça num domingo e tocar uma música pra todo mundo ouvir, tem gente que gosta de ouvir uma música antiga... Mas logo vem na mentalidade deles que você vai ficar todo sujo e vai virar mendigo [...] (João)*

No trecho anterior observamos que a vontade de aprender música e superar as dificuldades encontradas no dia a dia confronta com olhares preconceituosos apresentados por pessoas que participam do convívio do entrevistado. Ao mesmo tempo em que alguns relatos demonstram a importância das apresentações musicais para o processo de reabilitação e para a vida dessas pessoas, percebe-se, também, que a imagem do sujeito cego como um ser estigmatizado dono de um rótulo depreciativo é revelada no diálogo, mostrando uma possível representação social da pessoa cega diante da sociedade (MOSCOVICI, 2010).

#### 4.3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM MÚSICA

A respeito do processo de ensino-aprendizagem em música, são tratados neste tema assuntos que norteiam todo o processo pedagógico construído nas aulas de música. Os resultados observados apresentam reflexões que giraram em torno da concepção de ensino de música desenvolvida, dos procedimentos pedagógicos e dos desafios encontrados, demonstrando como a atividade musical contribuiu de forma positiva na vida dessas pessoas.

##### 4.3.1 Concepção de ensino de música

As aulas de música no setor de reabilitação foram observadas por três licenciandos em música. Esses três jovens, graduandos do curso de Licenciatura em Música da UFRJ, participaram desta pesquisa como observadores externos, registrando minhas ações como

professor de música no referido setor. Como foi mencionado anteriormente, a observação realizada por sujeitos externos pode contribuir de forma eficaz para a análise dos dados e para futuras conclusões da pesquisa (FREIRE, 2010). Portanto, nesta etapa de análise, além dos registros das entrevistas dos alunos e seus familiares, serão apresentados alguns recortes dos relatórios produzidos pelos próprios licenciandos que participaram desse processo, observando a aplicação de métodos, recursos utilizados e as estratégias metodológicas apresentadas em sala de aula.

De maneira geral, alguns relatos podem demonstrar os princípios que conduziam o trabalho de música no setor de reabilitação:

*Neste curso, o professor procura dar ênfase à musicalização a partir da execução de obras do cotidiano dos alunos, aproveitando ao máximo suas vivências e conceitos como um instrumento musicalizador. (Leandro)*

*As observações feitas relativas aos conteúdos das aulas de violão ministradas pelo professor Paulo no Instituto Benjamim Constant baseou seus ensinamentos no princípio de fazer valer a realidade do aluno, ou seja, ensinar canções do gosto do aluno ou do dia a dia do aluno. E isso era real nas aulas, pois algumas canções foram sugeridas pelos alunos. (Laura)*

Nos trechos destacados, pode-se perceber que o fio condutor das aulas era o repertório trazido pelo aluno. Considerar a bagagem e a realidade cultural dos alunos era a principal premissa do trabalho (FREIRE, 1987). O depoimento abaixo também vai ao encontro do que foi observado pelos licenciandos:

*É [...] mesmo que diga assim, você começou e agora o andamento é esse, esse, esse e esse, aí se você entra em outro clima, vamos dizer, música clássica, vamos ver hoje como é uma orquestra sinfônica, que instrumento é esse, observar com ouvido o violoncelo, o violão, o violino, a viola de gamba, o trompete, o trombone, o xilofone, aí talvez se você fosse fazer a dissertação disso pra cá pros alunos, alguns se interessariam, mas acho que outros[...] talvez não se interessariam [...] talvez se fosse pro lado... lado teórico da música, o que é clave de sol, o que é dó sustenido, entendeu.. explicar essas coisas que pra ele. Talvez pela formação, grau de instrução, tudo isso, entende, depende [...] É... aí você vai chegar e vai dizer: ah , poxa, você já escutou um som de um oboé, de um clarinete[...] vai ter gente que não vai nem saber do que se trata. Você vai dizer mesmo que diga: diz pra mim cinco nomes de compositores clássicos... não vai dizer, cinco nomes de cantor popular, ele não vai dizer erudito, tal, e, aí, você vai fazendo a avaliação, e, aí, certamente você deve ter tido também a sua percepção com relação ao nível, ao grau de instrução do pessoal pra poder aplicar o que você tinha pra nos ensinar. (Fernando)*

Fernando fala sobre a concepção do ensino de música estabelecida no setor de reabilitação. De acordo com o entrevistado, a utilização de uma abordagem com princípios tradicionais, privilegiando fatos históricos e teóricos da música, desvinculados de alguma prática musical, poderia não se ajustar ao contexto dos alunos. Pode-se perceber que as aulas se afastam dos modelos ditos tradicionais e buscam o interesse no aluno, privilegiando suas



preferências e interesses musicais, dando valor ao que é mais importante nas aulas de música: a própria música (SWANWICK, 2003).

*Como os alunos são principiantes, o professor procurava trazer canções que pudessem ser facilitadas, mais sem tirar as características de cada música; em cada canção, o professor acrescentava os conteúdos a serem aprendidos por cada aluno; os acordes de cada música, o modo de 'bater' nas cordas do violão, a melhor maneira de posicionar os dedos e o próprio instrumento. (Laura)*

Alguns fundamentos teóricos que fazem parte do campo da educação musical eram abordados a partir da necessidade da prática, o que se poderia chamar de teoria aplicada (CRUVINEL, 2005). Observa-se, também, que o mesmo repertório utilizado tanto nas aulas de violão quanto nas aulas de canto coletivo possibilitava a junção das turmas e fazia com que todos participassem da construção dos arranjos em sala de aula.

*O coral, também ensaiado pelo professor Paulo, tinha um dos princípios do ensino de violão; cantar músicas conhecidas pelos alunos e, principalmente, para haver uma interação entre os coristas e violonistas, as músicas eram as mesmas. As músicas ficavam disponíveis em um CD para ser copiado e ser ouvido em casa, facilitando, assim, na hora do ensaio. O professor também utilizou alguns coristas para tocar vários instrumentos percussivos. (Laura)*

Essas estratégias utilizadas nas aulas tinham o objetivo de promover um ensino de música que pudesse contar com a participação de todos, de modo que cada um pudesse contribuir com seu desempenho para o bem do grupo e aos poucos criar um repertório para as apresentações que seriam realizadas no teatro do Instituto ou, se possível, em espaços externos.

Para avaliar o trabalho desenvolvido em sala de aula, foram utilizadas formas de avaliação contínua. As aulas, os ensaios, as apresentações eram fontes primárias para avaliar o processo. As filmagens elaboradas pelos familiares nos ensaios e nas apresentações eram submetidas a uma apreciação em aula, de modo que fosse capturado o máximo de informações para futuras correções. Esse procedimento em sala de aula oferece espaço para os próprios alunos realizarem um processo de autoavaliação. Dois relatórios dos licenciandos levantam comentários sobre as formas de avaliação das aulas de música:

*O professor utiliza uma avaliação cotidiana e continuada, analisando o aluno individualmente, como também sua participação e aproveitamento no trabalho em grupo. Como no setor reabilitação os alunos, embora cumpram em média quatro semestres, não existe a tão conhecida aprovação ou reprovação ao final do semestre ou ano letivo. [...] Esta avaliação serve para pautar o quanto a música é eficaz para o ser humano e pode ser determinante para um processo de reabilitação do deficiente como sujeito, bem como pautar ações estratégicas para trabalhos futuros. (Leandro)*

Nesse recorte, pode-se perceber que o observador destaca a avaliação com caráter continuado, valorizando o processo de construção de conhecimentos. Outro relatório traz outras anotações:

*Não há oficialmente uma avaliação dos alunos, há, sim, uma apresentação dos alunos de violão com o coral no final de cada período. O período observado foi de abril a junho 2011, e as últimas aulas sendo utilizadas para os ensaios do grupo de violão e o coral. (Lúcio)*

De acordo com o licenciando, “*não há oficialmente uma avaliação dos alunos...*”, e ao mesmo tempo o observador comenta sobre a apresentação dos alunos no final de cada período. As apresentações musicais não são, também, uma forma de avaliar? Swanwick (2003) comenta que as apresentações e as *performances* dos alunos são formas eficazes de avaliar a atividade musical. Entendemos que, no setor de reabilitação, as avaliações devem ser empregadas em qualquer momento e situação. As ferramentas para avaliar devem fornecer meios para reflexões e construções de novas ações, de modo a favorecer o processo pedagógico. Rogers (1978) aponta que a autoavaliação é um dos principais meios para refletir sobre a própria prática e para o amadurecimento de novas metas. A abertura de um espaço para os alunos ouvirem o que foi produzido e manifestarem suas opiniões e críticas a respeito do que foi feito colabora para a manutenção da percepção autocrítica e pode propiciar mudanças de conduta e possíveis evoluções musicais.

Nas aulas, algumas estratégias foram adotadas para facilitar o processo de aprendizagem desses alunos. Nas aulas de violão, o método utilizado foi a tablatura, que passou a ser adotada após uma conversa com um dos alunos. Sobre a aplicação desse método, encontram-se alguns depoimentos que descrevem tal procedimento nas aulas:

*Um primeiro ponto que merece ser destacado é a forma como o professor Paulo ensinava os acordes aos alunos. Ele usava um sistema numérico composto por dezenas e unidades, onde a dezena representava a corda, por exemplo, a primeira corda, a corda Mi, era representada pela dezena 10; a segunda corda, corda Si, era representada pela dezena 20, e assim sucessivamente. Já as unidades representavam as casas do violão, por exemplo, a primeira casa era representada pela unidade 1, a segunda, pela unidade 2, e assim por diante. Com esse sistema, ficava mais claro onde seriam colocados os dedos no braço do violão para formar os acordes, uma vez que os alunos não podiam visualizá-los e imitar. (Lúcio)*

*Por terem os mais variados graus de deficiência visual, o professor utilizou um método especial para o ensino de violão, que consistia em numerar as cordas e as casas; tendo como exemplo: corda um casa um é 11, corda dois casa um é 21, e assim por diante; com isso, ele obtém excelentes resultados. (Laura)*

Essa abordagem mencionada nos respectivos relatórios se aproxima dos sistemas da tablatura. A diferença está na utilização. A tablatura é usada como uma referência gráfica que indicará para o intérprete o local onde colocar os dedos no instrumento. É necessário o uso da leitura para a indicação dos dedos nas cordas e casas que serão tocadas. Esse método utilizado nas aulas surgiu de uma conversa com um aluno em uma das primeiras aulas no setor de reabilitação. Nessa conversa, o mesmo contou que, quando enxergava, conhecia um rapaz que ensinava violão dessa forma. Após essa conversa, passei a utilizar o método e logo percebi

que poderia utilizá-lo com todos os alunos que quisessem aprender violão. A fala a seguir retrata a satisfação pela oportunidade em aprender e demonstra, também, como essa abordagem facilitou a compreensão do entrevistado no processo das aulas:

*Olha, pra mim, foi maravilhoso, eu falo até em nome da rapaziada aí [...] muitos de nós não tinham a menor noção de, de, por exemplo, dos acordes, do tipo que você ensina, em números[...] o outro professor que vinha aqui, ele dizia dá dois toques na um [primeira corda do violão], dá um toque na dois [segunda corda do violão], volta na um, prende a dois, poxa, assim vai ser difícil de aprender, vinda de baixo pra cima, dá um toque, dá dois toques embaixo, prende [...] já no [...] no [...] 61, 62 [códigos utilizados na formação dos acordes no violão com o uso do método], você aprende mais fácil [...] é o jeito como ensinam, né... do jeito que é explicado pra gente, o método como você ensinou, qualquer um quer aprender. (João)*

A fala do entrevistado mostra que o método contribuiu satisfatoriamente para seu rendimento nas aulas. É possível perceber que a abordagem utilizada se adapta ao contexto mencionado. A adaptação na forma de ensinar abriu possibilidades para um novo aprendizado. Como não era possível usar qualquer referência gráfica em tinta, resolvi fazer uso de gravadores portáteis para registrar as informações abordadas em aula. O uso de um gravador foi um recurso que colaborou para o registro das aulas e logo tornou o estudo dos alunos mais prazeroso e independente. Sobre o uso do gravador, alguns relatos demonstram a sua importância no processo de ensino-aprendizagem:

*Ajuda, ajuda bastante. Se não fosse ele, tudo que a gente aprende aqui. Até a gente chegar em casa a gente esquece. Principalmente esses acordes aí, que a gente tem que decorar, decorar a batida, se você não tiver mesmo como ouvir, complica bastante. (Marcos)*

*O gravador é importantíssimo, porque não tem como você escrever, você passava a letra da música e os acordes, não tem como esquecer, não tem como escrever, a minha memória já não está como a de 10 anos atrás, eu tenho muita dificuldade de memorização, eu memorizo por repetição, por estar sempre buscando, aquilo que eu quero aprender, então você me passava os acordes, e eu fazia na aula direitinho: Josias é isso mesmo pegou, pegou! Quando eu chegava em casa, eu já não lembrava mais como era o tom, como era a batida, o ritmo, eu esquecia tudo, e eu ficava frustrado, até que você deu a ideia do gravador, que hoje o Marcos chegou aqui com um gravador e está desenvolvendo muito bem, porque comprou um gravador, aí eu fui e comprei um gravador, aí tudo mudou com o gravador, facilitou bastante. (Josias)*

Percebe-se a importância do gravador como um recurso nas aulas de música para esse público. Os gravadores solicitados eram modelos de fita cassete. Esses modelos são mais antigos, entretanto, são mais fáceis de utilizar, pois apresentam, geralmente, três teclas para realizar funções de gravação e reprodução. Essas teclas são de fácil assimilação tátil; assim, rapidamente o sujeito consegue manusear o aparelho de forma autônoma. O uso do gravador nas aulas e nos estudos em casa trouxe alguns resultados no aprendizado musical desses alunos. Pode-se observar que alguns alunos passaram a “tirar” músicas de ouvido. Foi constatado que o uso do gravador contribuiu para esse fato.

*Então, como eu falei, a pessoa que gosta muito de música, que ouve muito música, então você pega o violão e aí você descobre um acorde parecido, aí você tenta descobrir aquele outro que se encaixa de acordo com a música, tem sido dessa forma, só que é difícil, né, quando tem muitos acordes, fica mais difícil [...] (Marcos)*

*Sim, só o gravador, porque eu gravo aquela parte e vou pegar no dia seguinte aquilo que eu já consegui e que eu considero como que ficou legal, aí eu gravo, eu gravo e vou falando, e uso o mesmo recurso que você usa, falando os acordes, aí eu vou falando os acordes e vou é cantando a letra da música naquele ponto da mudança da música, eu falo qual é o acorde, aí eu vou passando aquilo, e depois quando tá, eu apago tudo, quando tá formado, apago tudo e coloco tudinho direitinho desde o início, até memorizar. (Josias)*

É possível verificar o quanto o uso do gravador pode extrair resultados importantes no aprendizado musical desses alunos. A autonomia no estudo em casa e o avanço na percepção e execução dos acordes praticados nas músicas em aula favorecem a aquisição de novas escutas e novas descobertas a partir de conceitos e fundamentos já assimilados, além de apresentar mecanismos para o estudo da música sem o uso da leitura. Os relatos apontam para um procedimento de sistematização de estudo e realimentam um processo de autorrealização (ROGERS, 1978). Para o autor, esse processo é estabelecido a partir do momento em que o homem aprende a se adaptar às mudanças e entende que o processo de busca do conhecimento fornece segurança para novos desafios.

*Uma música assim de ouvido, eu não tenho procurado tirar, não, porque eu tenho tirado aquelas que estão sendo difíceis pra mim, né, alguns acordes, algumas passagens difíceis de fazer eu vou treinar em casa pra depois soar aquela sequência certinha. (Marcos)*

Ampliar a experiência musical “tirando” músicas de ouvido é uma atividade de estudo no campo musical que reforça cada vez mais o desenvolvimento de autonomia para futuros estudos (SWANWICK, 2003). Ao conseguir desenvolver essa atividade, o estudante adquire segurança na *performance* instrumental, aprende a organizar o pensamento de forma musical por meio das sequências harmônicas e desenvolve outras formas de tocar e perceber os acordes em um contexto musical, estabelecendo metas para seu estudo.

A fala seguinte pode exemplificar um momento no qual um entrevistado, em um encontro com outros colegas, escuta determinada música e, após essa escuta, arrisca “tirá-la” em sua casa.

*Estamos sentados ali, eu e Bruno, que é o seguinte, a esposa do Bruno está fazendo um curso de bordado do lado da biblioteca, então, quando acaba o curso, o pessoal se junta ali, e cada um traz um lanche e o pessoal não almoça, aí a gente lancha ali, [...] aí chegou um grupo de crianças com uma, não sei se é professora, voluntário, pra cantar com as crianças, as crianças todas sentadas no chão, e a professora, acho que talvez no centro, não sei como, não tenho ideia, eu imaginei isso é provavelmente ela no centro e as crianças em redor dela, e ela cantou umas músicas no violão e as crianças cantando, e aí ela tocou também, ela tocando no violão, cantando, e aí chegou o Bruno, chegou o Bruno, já tava na hora do lanche deles, chegou o Bruno, aí elas estavam cantando e nessa hora tava cantando a*

*música do Claudinho e Bochecha, aí o Bruno falou: parece posição [acorde] simples, aí eu falei: tá me parecendo, sim, ele falou: tá parecendo, tá parecendo... aí a esposa do Bruno chegou e eu pedi pra ela perguntar quantos eram os acordes, aí a moça que estava tocando falou pra esposa do Bruno que ela toca de ouvido e não sabe dizer o nome dos acordes, aí eu falei, poxa vida, que pena, aí continuamos ali, conversando sobre o Braille, depois entrou a música do Balão Mágico, quando entrou a música do Balão Mágico, deu pra perceber três acordes com muita clareza, que era o Dó Maior, o Sol Maior e o Ré Menor, eu consegui perceber, engraçado que o Lá Menor é fácil de perceber, mas eu não consegui perceber o Lá Menor, não consegui, mas eu percebi, eu falei pro Bruno: Bruno, tem Dó aí, e tem Sol Maior. Quando eu cheguei em casa aí eu fui e praticando e fui conseguindo encaixar, aí foi quando eu consegui colocar os outros acordes como Lá Menor, aí eu tinha colocado Lá Maior como você corrigiu pra Fá, e só, só isso [...]* (Josias)

É possível notar a percepção harmônica do entrevistado por meio desse relato. Em sua fala: “[...] deu pra perceber três acordes com muita clareza, que era o Dó Maior, o Sol Maior e o Ré Menor” nota-se que a identificação desses três acordes forma a base para a construção dos demais acordes na música.

Esses três acordes estão presentes em outra canção trabalhada como música de aquecimento nas aulas de canto coletivo e também abordada nas aulas de violão em grupo. A música se chama “Eu canto”. Ela está na tonalidade de Dó Maior e conta, em sua harmonia, com os acordes de Dó Maior, Ré Menor, Sol Maior, Lá Menor e outros. Nota-se que o estudo e a prática dessa música despertaram uma memorização sonora desses acordes, o que colaborou para o entrevistado reconhecê-los em outro contexto musical. Ao perguntar ao entrevistado sobre o reconhecimento desses acordes, ele explica:

*Eu vou te dizer por quê, quando eu pego o violão, todo dia, quando eu pego o violão pra mim esquentar eu toco e eu canto [música trabalhada em sala de aula como aquecimento], tá que tem esses acordes, então os acordes do “Eu canto” tá assim bem similares, está bem amadurecido, então porque eu vou esquentando e com o canto, por causa da mudança eu começo ele bem devagarzinho, dedilhando, e depois eu vou pra balada, por eu tenho, eu quando eu pego o violão a primeira vez ao dia, quando pego eu tenho dificuldade às vezes na mão esquerda, então eu vou conforme eu vou fazendo os acordes vai melhorando, vai melhorando, melhorando, até que eu fique no ponto, eu quero o meu melhor, eu tô buscando aperfeiçoar melhor isso, a minha busca é incessante, mas tem um ponto que eu fico insuportável, porque eu erro na hora de colocar o dedo nas cordas certas, então eu assimilo muito as notas que eu canto, então, quando eu estou tocando com esses mesmos acordes, eu já consigo já, alguns deles, não todos, você já consegue reconhecer de tanto você tocar [...]* (Josias)

Observa-se que o uso do gravador fez com que a prática de ouvir os acordes na gravação, a partir de músicas trabalhadas em sala de aula, contribuiu para um reconhecimento sonoro desses mesmos acordes em uma escuta focada, mesmo que em outros contextos musicais. Esse dado revela que o ato de ouvir e perceber o que está sendo executado precisa ser desempenhado em sala de aula, de modo que ocorra um processo de valoração do fazer musical (SWANWICK, 2003).

As adaptações pedagógicas desenvolvidas no trabalho de música no setor de reabilitação forneceram meios para ampliar a experiência musical desses alunos. Diferentemente do que é pensado sobre o ensino de música em centros de reabilitação, como um enfoque terapêutico (LOURO, 2006; BONILHA, 2006), é possível estabelecer meios para um ensino de música com objetivos essencialmente musicais.

#### 4.3.2 A Motivação e o ensino coletivo de música

A motivação é um dos fatores essenciais para o processo de aprendizagem em música. Os estudos de Rogers (1978) e Sloboda (2008) mostram o quanto a motivação é fundamental em situações de aprendizagem. No ensino de música, propriamente o ensino coletivo de música, além da motivação, a oportunidade de aprender em socialização com o grupo, as trocas de experiências em situação de aprendizagem e a sonoridade produzida pelo grupo são alguns fatores que impulsionam o avanço e o sucesso do aluno (TOURINHO, 1995; CRUVINEL, 2005; DANTAS, 2010).

Foi possível trazer para a presente análise trechos de relatórios dos licenciandos que observaram as aulas e falas de alguns entrevistados que podem contribuir para as reflexões sobre o assunto. A motivação aliada ao ensino coletivo de música se destaca como um fator relevante no processo das aulas de música na reabilitação:

*Então, trabalhar com o que a gente gosta ajuda a gente esquecer um pouco esse lado do problema, da deficiência, acho que ajuda bastante... interage com outras pessoas também, né, que no caso têm as mesmas limitações, e até limitações maiores do que a nossa. (Ricardo)*

*E quando isso acontece com uma coisa que você gosta, fica mais fácil [...] porque você não se concentra, porque você tem que se concentrar é porque você quer se concentrar, você quer aprender, entendeu [...] não só pra mim, eu converso com meus amigos e todos falam a mesma coisa. Uma coisa boa que vai fluindo que vem dentro de você, e você vai conseguindo botar pra fora, né, cantando, tocando algum instrumento, e é bom, e aguça trabalhando a audição, né [...] você fica muito [...] trabalha bastante a audição, né [...] você começa a perceber muita coisa... você consegue perceber melhor [...] (Cristina)*

Percebe-se que a motivação na aprendizagem musical se apresenta como uma base de sustentação para superação e para interação, como retrata Ricardo. Cristina comenta que a facilidade de concentração para cantar e tocar estão relacionadas com o bem-estar pela realização da atividade musical.

É notório que a motivação no processo de aprendizagem em música não é um fator único. Sua relevância para a aprendizagem está vinculada a outros fatores que também são de extrema importância para o processo pedagógico. A socialização e a troca de experiências

com os colegas de grupo são fundamentais em qualquer situação de aprendizagem. Nesta análise, consegue-se perceber esse dado como uma vantagem oferecida pelo ensino coletivo de música.

*Os encontros semanais que o professor realiza permitem que os alunos que frequentam aulas em dias diferentes se encontrem para fazer música, possibilitando, também, novas relações entre os alunos, trocam de experiência, trabalho em equipe, o que nos reforça a percepção que a música é um elemento significativo de inclusão. (Leandro).*

O trecho anterior, retirado do relatório do Leandro, destaca a socialização como um mecanismo de alavanca para a aprendizagem e também como reforço das relações sociais entre os próprios alunos. De acordo com Swanwick (2003), a necessidade de interagir socialmente é um dos aspectos relevantes na aprendizagem musical. Esse aspecto é também revelado a partir dos relatos abaixo:

*Acho que foi uma experiência muito boa, eu nunca tinha [...] na verdade, eu tive receio na primeira apresentação que eu tive, mas depois eu acho que o susto passou, né [...] pude[...] a ajuda dos próprios colegas eu pude me soltar mais, fiquei mais à vontade. Acho que me ajudou bastante. O fato de tá compartilhando com os outros, aprendendo junto, né [...] estamos todos no mesmo barco. (Ricardo)*

*Olha, uma coisa que você conseguiu. Você conseguiu juntar a gente, nós somos muito unidos, sabe, a gente assim, os terça e quinta [alunos que frequentam as turmas dos dias de terça e quinta], temos uma união muito grande, aquele povo de terça e quinta, eu sinto falta deles em outro lugar, a gente é amigo, é [...] nós somos amigos, os que não tão na música não têm nada a ver com a gente, os que tão na música têm, sabe, essa é a diferença, a gente é a amigo do outro. Isso ajuda muito [...] (Márcia)*

A socialização pode oferecer meios para a busca de superação e segurança na atividade desenvolvida, a partir do compartilhamento de ideias e dificuldades encontradas em todo o processo, visando sempre a novas formas de superação.

Ao perguntar a Márcia sobre a diferença de cantar individualmente e cantar com o grupo, ela destacou:

*Olha, sozinha [...] é muito bom, mas em grupo é melhor ainda, eu sou só, é Deus e eu, mas naquele momento cantando com todos eu me sinto assim, eu não sou sozinha, eu tenho uma família, e mais bonito assim, eu me levantar pra cantar, aquelas pessoas que fizeram esse ano, todo mundo gritando, todo mundo gritando [...] (Márcia)*

É possível perceber que a entrevistada sente a ausência da família. É nesses momentos com o grupo que ela se sente motivada pela união em virtude do relacionamento com os colegas do grupo. Esse aspecto é também demonstrado por outros entrevistados:

*Eu acho que é a união, entendeu. É a união, até porque ele, em relação a ensaio, ele gosta de levar muito a sério. Tanto quando começa assim muita conversa ele já, entendeu? É [...] então ele sempre foi assim [...] treino é treino, jogo é jogo, eu acho que tudo a gente tem que levar a sério, né [...] então, nesse ponto, não era oba-oba só porque vai encontrar com todo mundo, o foco dele também era ensaiar [...]*

*justamente, e preocupava se vai sair certo, se não vai. Aí, quando acabava, ele falava assim: ai, graças a Deus, saiu tudo bem. (Fátima, esposa do Fernando)*

*Porque, por ser uma coisa que ele gosta, foi uma coisa que levantou ele assim, de estar com os amigos dele, que tem aquele pessoalzinho ali da idade dele, né, então ele se identificou muito com eles, sabe, com os amigos, então eu acho que melhorou muito, muito mesmo. (Suzana, esposa do Bruno)*

Como já dito neste estudo, as relações sociais com a família e com os amigos são, na maioria dos casos, afetadas com a perda da visão (CANEJO, 1996; AMIRALIAN, 1997; BARCZINSKI, 2006). Os depoimentos revelam que a aprendizagem em grupo promove a troca de experiências e reforça cada vez mais essas relações (CRUVINEL, 2005).

O compartilhamento de ideias em um espaço de aprendizagem colabora para novos saberes e contribui, também, para o próprio desempenho na prática musical. A evolução de cada indivíduo passa a ser uma consequência do fazer musical, em sintonia com o grupo.

*Com certeza, agora, na música, eu também acho também ele está se sentindo útil, pois é, ele se sente uma pessoa que tem uma função num grupo. (Suzana, esposa do Bruno)*

*[...] e no violão, você sabe que eu me senti mais assim, mais à vontade. Do que às vezes no trombone [...] eu senti muita vontade de, sabe aquele acolhimento, sabe assim, às vezes, no trombone eu fiquei meio assim, tímido, mas no violão, não, nessa música mesmo que a gente vai tocar, eu me senti mais à vontade. Eu me senti mais seguro naquilo que eu tava fazendo. (Bruno)*

Suzana demonstra o sentimento de utilidade que seu esposo – o entrevistado Bruno – sentiu com a aprendizagem de violão em grupo. O entrevistado, em seguida, faz uma breve comparação com a época em que tocava trombone, antes da perda da visão. Bruno demonstra a segurança no ato de tocar seu instrumento conectado com o grupo e destaca a importância de se sentir parte deste, contribuindo com sua função na *performance* coletiva do grupo.

O próximo relato também pode reforçar esse argumento, ao mesmo tempo abrindo para outras reflexões:

*Primeiro você ali faz com que o grupo aprenda, pra si e por todos, porque, com o teu trabalho, agora com o grupo o Caminho Sonoro, é, todos se sentem importante. Não é importante só aquele que toca o violão, não é importante só aquele que toca o trombone, todos têm a mesma importância, e na hora que o grupo está reunido, todos se sentem assim, você pode ter certeza do que eu estou te falando, todos se sentem, ninguém ali se sente inferiorizado, porque ali o fulano toca o violão, não, não! É aquele que fica lá e que faz só assim com dedinho, na voz, e que faz só um trequinho da música onde aparece mais, ele se sente importante por ele fazer a segunda voz naquele momento e tal que ele aparece, é... você conseguiu, assim, com pessoas muito tímidas, como o caso do Luís, era uma pessoa muito tímida, e que pouco conversava, eu só fui conhecer o Luís um pouco por causa da música, porque você falou para ele que tinha condições de fazer música solo, com você, e hoje ele se sente tão feliz com isso, ele passa pra gente essa alegria. Outra coisa bacana é isso. Aquelas pessoas satisfeitas, ela passa pros demais a satisfação, então isso acaba contagiando. (Josias)*



Josias relata, de forma bem clara, como o ensino coletivo de música pode colaborar para o reforço de sentimentos que são perdidos com a perda da visão. Sentir-se útil ao grupo, valorizando e respeitando as diferenças em meio à produção musical, traduz uma mudança de comportamento que pode ser notada com esse relato. Fernando ao falar dos colegas no grupo comenta sobre a importância da participação de todos nesse processo de aprendizagem em música:

*Então, o interesse maior deles foi participar com eles, eles, é, vamos dizer, aprendendo a tocar o violão, aprendendo tocar um instrumento, mesmo sem ter percepção musical, mas ele se sente à vontade em pegar o pauzinho [o entrevistado refere-se à “clava”, um instrumento de percussão utilizado nas aulas] e ficar tocando, tá participando, a voz, soltar a voz, cantar [...] (Fernando)*

Abrir espaço para o aluno aprender de forma ativa é um dos princípios do ensino coletivo de música. Essa aprendizagem ativa faz com que o aluno aprenda a se posicionar como integrante do grupo, valorizando e respeitando a diversidade encontrada nesse espaço.

*Olha [...] de tudo que, além de tudo que aconteceu aqui, das músicas, de tudo que aprendi, o relacionamento com os outros, né [...] assim, com os amigos, o relacionamento com os outros colegas, perceber cada um com um tipo de voz, cada um com um tipo de interpretação, sabe [...] eu dou muito valor às diferenças. Eu acho muito importante, a vida seria muito chata se fôssemos todos iguais, imagina que saco que seria, não haveria uma troca, então, pra mim, a troca foi uma coisa assim maravilhosa, então maravilha, foi tudo de bom. (Cristina)*

A troca de experiências mencionada por Cristina também é destacada por Josias como uma vantagem na aprendizagem de forma coletiva:

*Muita vantagem, vantagem total, é total, porque, primeiro, que às vezes o que eu não consegui aprender com você, eu aprendo com o colega do lado, né, o Marcos [colega do entrevistado que frequenta as mesmas aulas] foi um. Eu aprendi coisas com o Marcos, aquela jogada de bater com os dedos um pouco no violão, eu aprendi com o Marcos. (Josias)*

Josias comenta sobre uma informação técnica instrumental passada por seu colega de turma. Essa troca de saberes é um passo importante para a construção de novos conhecimentos a partir da aprendizagem em grupo.

Os respectivos depoimentos mostram, também, a importância de promover ações que abram espaço para um olhar na diversidade. Respeitar as diferenças é o ponto primordial para um caminhar inclusivo. Nesta pesquisa, o ensino de música é voltado somente para as pessoas com cegueira adquirida na idade adulta; todavia, não anula a possibilidade de lidar com diferentes pessoas. Perceber a voz de cada um e a participação de cada integrante do grupo, ouvir o colega tocando e trocar informações a respeito do que está sendo executado são princípios essenciais que estabelecem valores e o respeito à diversidade.

Outro aspecto que é considerado de extrema importância no ensino coletivo de música é a participação do professor, não só como um regente, mas como um integrante do grupo (CRUVINEL, 2005). Verifica-se essa questão a partir do relato a seguir:

*você é um integrante, você caminhou junto com a gente, sendo que você, de uma forma diferente da nossa, mas você caminhou junto, e hoje chegou com esse corpo incrível que o grupo ganhou, é onde a gente escuta, porque, se o elogio viesse só de quem está participando, ou dos nossos acompanhantes, seria uma coisa a não ser considerada, porque filho feio não tem pai, mas a gente escuta elogio por parte como a gente escuta agora, que entrou aquela senhora, e eu tenho sempre escutado, sempre escutado, eu já escutei até assim engraçado, lá no auditório dá impressão que o grupo que tá lá é profissional, e quando eu levei o CD pra algumas pessoas ouvirem, assistirem, da apresentação, poxa, foi incrível tinha gente que dizia: ah, não, isso não é possível, tem profissional aí no meio... não tem, não tem, rapaz, ah, mas quem está tocando piano está tocando muito bem. É o professor que tá tocando piano, ele é o professor, ah, mas ele tá tocando o violão também, ah, mas tem música que ele toca piano, outra que ele toca violão, e ajuda a compor, mas então é interessante, participa junto. Você participa junto, você não se limita a ser só o professor, que fica lá como maestro regendo, não, não é, você tá ali junto com a gente, e isso aí é muito importante na aula. (Josias)*

A participação do professor como um integrante do grupo é destacada como um ponto fundamental no desenvolvimento de todo o trabalho musical. Esse ponto traz, também, outro resultado, que torna o ensino coletivo favorável. O relato anterior demonstra que essa interação entre o professor e o grupo reforça o sentimento de autoestima, devido aos resultados que podem ser observados em meio a essa prática. Um desses resultados também é a sonoridade do grupo. O resultado sonoro do grupo pode ser apontado como um dos aspectos favoráveis nesse processo (TOURINHO, 1995; CRUVINEL, 2005; DANTAS, 2010).

A relação entre professor e aluno também foi uma das questões observadas nesta pesquisa. São apresentados os dados obtidos dos relatórios dos licenciandos e alguns depoimentos dos entrevistados para elucidar possíveis reflexões que surgem nesta análise. Alguns relatórios trazem dados que demonstram como era essa relação.

*[...] um terceiro ponto, talvez o mais importante, é a questão da relação professor-aluno. O papel do professor Paulo não era apenas o de ensinar. Era interessante ver a relação de amizade entre ele e os alunos, o respeito, o carinho, e às vezes ele fazia o papel de psicólogo, até mesmo por se tratar de uma aula de música voltada para área de reabilitação das pessoas que perderam a visão, não tinha como esse relacionamento ser de outra forma. (Lúcio)*

A relação exposta na observação anterior demonstra um envolvimento entre professor e aluno. O trecho “*Era interessante ver a relação de amizade entre ele e os alunos, o respeito, o carinho, e às vezes ele fazia o papel de psicólogo*” demonstra como era o caráter das aulas de música no setor de reabilitação. Algumas vezes, os alunos sentiam a necessidade de conversar sobre assuntos diversos. Muitas vezes, contavam sobre suas dificuldades encontradas no dia a dia, problemas de saúde na família ou de algum colega da turma, ou até

mesmo sobre música e outras questões. Essa interação entre professor e aluno é complementada pelo relato seguinte:

*[...]você abraçou a nossa causa, né, você caminhou junto com a gente. Foram dois anos que você caminhou junto com a gente, você participou desse grupo chamado Caminho Sonoro. (Josias)*

Por outro lado, observação adiante demonstra outros aspectos:

*A relação aluno e professor eram excelentes; não observei neste tempo nenhum atrito ou discórdia. As dificuldades surgiam em relação ao aprendizado das músicas, mas o professor tentava resolvê-las da melhor forma possível, repetindo os trechos de maior dificuldade. Os alunos transpareciam que gostavam muito do professor Paulo e de seu método de ensino. O professor não os tratava como pessoas diferentes, cheio de cuidados, ou jeitinho, por terem deficiência visual; quando precisava chamar a atenção com energia, chamava sem pena, principalmente quando o aluno não estudava o instrumento ou não sabia partes da música a ser cantada. Como foi citado anteriormente, havia um CD com as gravações das músicas, e o aluno teria que copiar e ouvir em casa. (Laura)*

O trecho anterior do relatório demonstra aspectos que traduzem a conduta didática apresentada no momento das aulas, revelando, também, alguns aspectos referentes ao tratamento dado aos alunos. A deficiência visual não é vista como um problema nas aulas de música, mas, sim, como uma especificidade que precisa ser considerada, de maneira que as adaptações no processo ocorram a partir do aluno (LOURO, 2006).

Neste outro trecho, Leandro comenta sobre a postura do professor diante dos planejamentos das aulas:

*no campo do planejamento, o professor: 1) mostrou-se flexível e fez mudanças de acordo com as necessidades; 2) sempre esteve preocupado com a continuidade, integração entre conteúdos e atividades; 3) procurou de formar virtuosa se adaptar às realidades e possibilidades tanto dos alunos quanto da instituição de ensino. (Leandro)*

A flexibilidade nos planejamentos e nas ações em sala de aula é um dos princípios que devem contemplar as práticas de ensino de música. As metodologias de ensino precisam se adequar ao aluno, e não o aluno às metodologias. A forma de lidar com os métodos e adaptá-los de acordo com a necessidade do aluno é uma maneira de facilitar o processo de aprendizagem. Esta questão se torna importante à medida que entendemos que cada sujeito é único e que nossas ações, como professor, muitas vezes são direcionadas de forma intuitiva o que faz com que esta relação – professor/aluno – se transforme em uma constante fonte de desenvolvimento humano (ROGERS, 1978; SLOBODA, 2008).

### 4.3.3 Transformações observadas

Todos os alunos demonstraram satisfação em aprender música na reabilitação do IBC. Muitos que nunca haviam tido a oportunidade de aprender música passaram a buscar uma relação mais estreita com o fazer musical. Outros que já haviam tido possibilidades de praticar e aprender em outros grupos conseguiram aprofundar alguns fundamentos e até mesmo conhecer novas formas de praticar e fazer música. Alguns depoimentos mostram essas questões:

*Pra mim, foi bom, né, às vezes, eu chegava aqui querendo tocar uma música que eu ouvia que eu achava que eu não tinha nem como tocar aquilo e eu conseguir tocar, né, pra mim tá ótimo, né [...] [tom de satisfação na fala] (Marcos)*

*Pra mim, eu achei bom porque, além de ter o grupo ali, né, a gente educa a voz... Você vai aprendendo como as etapas da música, né, como o processo é feito, você tem... Como deve ser encaminhado pra você cantar, como tá sua postura... Tudo isso você aprende... Você, quando tá em casa, você às vezes você não canta, você grita. Então você fica educado, você aprende a se policiar, a se educar. (João)*

Nesses depoimentos, percebe-se claramente um sentimento de conquista pelo novo aprendizado. Marcos demonstra sua satisfação na realização de uma atividade musical que não fazia parte de seu cotidiano. Já João enfatiza a questão do processo de aprendizagem em grupo e a importância de reeducação postural, bem como a percepção dos sons vocais e como isso influencia a forma de lidar com a música.

Em alguns relatos, consegue-se perceber outras questões:

*Nossa, foi maravilhoso... eu assim, hoje em dia eu me arrependo de não ter começado antes, né, porque, além de tirar esse melhor de mim, eu consegui me relacionar com as pessoas, eu tenho agora uma memorização muito melhor... nossa, eu tava péssima... eu fiquei, por não enxergar, eu tenho que forçar a minha mente a gravar as letras das músicas, né, porque geralmente as pessoas que fazem música têm a partitura, né, isso, e as letras ficam ali na frente... é, geralmente... eu, não, se falarem pra mim que tem que cantar tal música, eu tenho que ir pra casa memorizar... é tudo na memória, né... Até pra outras matérias, por exemplo: minha memória foi melhorando pra digitação, teclado você tem que decorar tudo, né... eu tava com muita dificuldade na informática, né, eu comecei a sentir que, quando eu comecei a memorizar muito, e assim você prestar atenção a que horas você entra pra cantar, né, nas notas, aquilo foi melhorando pra caramba minha memória foi muito bom e outra coisa, concentração, né [...] (Cristina)*

*Eu diria que a música não teve orientação psicológica, orientação espiritual, não teve nada que fizesse tão bem a minha autoestima como fez a música, porque primeiro eu gosto de música, segundo é o relacionamento que eu tive com você. Você me fez entender que eu não era inútil, que eu era capaz. Eu fazia dois acordezinhos<sup>17</sup> e você: como é que você melhorou, caramba. E aquilo ali ia me incentivando, aquilo ali foi me dando uma motivação, me nutrindo [...] Na música eu observei que nada, só dependia de mim. (Josias)*

<sup>17</sup> Execução de duas ou mais notas simultaneamente. No violão, os acordes são chamados popularmente de posições, que geralmente são ensinadas no início do aprendizado do instrumento.

Os dois depoimentos demonstram o quanto a aprendizagem musical colaborou para uma reestruturação interna de ambos os entrevistados e revelam um envolvimento pessoal com as aulas de música. Cristina comenta muito sobre a estimulação da memória e da concentração para a prática musical e como esse aprendizado favorece outras atividades, como a informática. Josias relata de forma rápida o quanto o relacionamento professor-aluno, o incentivo e a forma de aplicar fundamentos teóricos de forma facilitada foram importantes para o alcance de sentimentos de utilidade, capacidade e aquisição da autonomia na aprendizagem em música.

Rogers (1978) comenta que a relação horizontal entre professor e aluno e a imagem do professor como uma pessoa “real” são formas de se propor um processo pedagógico calcado em aspectos motivacionais. O envolvimento com a atividade musical e a motivação impulsionada pela reconstrução da autoestima perdida com a cegueira proporcionam sentimentos de bem-estar, interferindo diretamente na mudança de postura e comportamento diante de outras atividades.

*Aí, eu falei, poxa, eu tenho condições disso, aí eu comecei a sentir um bem-estar grande, uma força interior grande, e isso me motivou muito, me levantou muito, me tirou daquela cadeira, eu já estava ficando com problema de coluna, curvado, porque eu só me sentia bem naquela cadeira, naquela posição, com aquele radinho, encolhidinho ali, é, naquela posição. E o violão me trouxe postura que você me corrigia: olha a postura, olha a mão, levanta a cabeça, pra que ficar de cabeça baixa, levanta a cabeça, hoje isso valeu pra tudo, eu aprendi, ali, com os ensinamentos que você me deu, com a música, com o violão, hoje eu uso pra tudo, a memorização porque eu não queria saber nada, eu não queria guardar muita coisa na cabeça, eu não queria saber de nada, então, ter que aprender a letra da música, ter que decorar a letra, ter que decorar os acordes, decorar as posições, isso tudo foi me ajudando, me ajudando tanto, que hoje eu consigo exercer outras atividades, sempre usando as coisas, aqueles fundamentos que você usou e que são válidos pra tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, que eu faço, eu sempre vou buscar naquelas aulas que você me deu inicialmente. (Josias)*

Josias comenta que o estudo do violão colaborou para a reestruturação de sua postura e contribuiu para uma mudança de comportamento diante de outras tarefas. O processo de memorização, estimulado pelos exercícios nas aulas de música, também é apontado como um aspecto importante nesse período de readaptação:

*Foi importante, porque acendeu mais ainda a chama da vida de continuar; importante, porque a música, pra mim, é um meio de se expressar, a música une as pessoas mais, tenho muito a dizer, a música é universal. (Fernando)*

*Eu gostei muito, porque, quando eu entrei aqui, eu não sabia tocar, algumas notas eu sabia fazer, mas, quando eu entrei aqui, eu já aprendi algumas músicas, antigamente eu tocava uma música só, mas agora eu já estou aprendendo já, já tem umas duas ou mais que eu sei tocar. (Bruno)*

A declaração do entrevistado Fernando mostra a importância da música como um meio de comunicação e expressão que contribui para a socialização, deixando explícito o

quanto a atividade musical na reabilitação o ajudou para a continuidade de sua prática musical. A fala do entrevistado Bruno mostra a sensação de conquista pelo aprendizado desenvolvido com as aulas de violão na reabilitação e revela o prazer de manter contínuo o estudo da música.

O trabalho desenvolvido no setor de reabilitação abriu portas para quem nunca havia tido a oportunidade de aprender música e, ao mesmo tempo, mostrou novas possibilidades para os que encontravam na cegueira um obstáculo para novas conquistas. A aquisição de novas conquistas colaborou para um reforço na autoestima e gerou transformações observadas nas falas de cada sujeito. Foi possível buscar alguns depoimentos que demonstram a importância do ensino de música para possíveis mudanças de comportamento nesse processo.

*Só sei que ele ficou muito satisfeito e com grupo também, entendeu [...] parece que uniu mais eles [...] e essa de botar ele pra cantar, assim, sozinho [...] ele ficou até assim, mas ele abraçou a ideia. Meu filho veio até aqui daquela vez, né, ele não sabia, né. Ele chegou a chorar. Ele viu o pai dele antes como era animado com música e de repente ele foi e parou, aí de repente vê ele lá assim, entendeu... Ele virou e falou: poxa, mas meu pai tava animadão [...] coisa e tal [...] todo emocionado [...] (Fátima, esposa do Fernando)*

*Às vezes, meus irmãos chegam lá também, aí toca lá com meus irmãos [...] então, de vez em quando, eles chegam na casa, aí num momento ou outro ele vai e toca [...] ou então, assim, faltou luz, aí não tem como ele escutar música, porque o negócio dele é música direto, aí não tem como ele escutar, aí ele pega o violão e vai tocar, aí fica todo mundo ali cantando com ele [...] (Marina, irmã do Marcos)*

A mudança de comportamento de alguns sujeitos é demonstrada por meio dos relatos dos respectivos familiares. Esses relatos revelam algumas atitudes dos próprios alunos envolvidos na pesquisa. O depoimento da entrevistada Fátima mostra como o envolvimento da família se torna uma base importante para a pessoa que encontra no fazer musical uma forma de se comunicar e de se relacionar com a música. Esse dado também fica muito claro no depoimento da entrevistada Marina. A entrevistada demonstra como o violão passou a fazer parte da vida do seu irmão, Marcos, fornecendo meios para um estreitamento nas relações com outros familiares.

Ao perguntar a Marina sobre essa relação do Marcos com a música e com seus outros irmãos, a entrevistada explica:

*Ah, aproximou muito! [...] Há dois anos pra cá, que ele tá aqui no colégio, que ele começou a ficar mais animado, entendeu... é..., porque ele vivia muito trancado dentro do quarto dele. Com 11 ou 12 anos que eu trouxe ele pra cá [referindo-se ao IBC], pra ele ficar interno aqui, ele não quis ficar, porque ele disse que os colegas batia[m] nele, há dois atrás que ele resolveu que ele queria vim pra cá, aí pediu pra mim arrumar uma vaga pra ele, aí eu trouxe ele, aí ele mudou muito depois que ele veio pra cá, porque ele vivia muito trancado. A gente queria ir assim pra uma festa na casa dos irmãos, a gente sempre queria levar ele, aí ele se prendia em casa, não queria sair. [...] Ele comenta assim mais comigo e com meu filho, entendeu... Ele não é muito assim de conversar, é mais comigo e com meu filho que ele é mais achegado, com meu filho, então, ele tava até falando agora que vai ter uma*

*apresentação, aí ele queria até... eu tava até pensando em trazer meu filho, vou ver se dá pra mim faltar lá no trabalho pra eu ir com eles dois... Ah, eu acho muito importante. Muito importante. (Marina, irmã do Marcos)*

Esse relato explica como era a relação do Marcos com o ambiente externo. O ato de se “trancar” em casa, como diz a entrevistada, afetava diretamente suas relações com a família e amigos. A mudança citada por Marina, claro, não se deve somente às aulas de música, mas, sim, a um conjunto de ações oferecidas no setor de reabilitação do IBC.

Pode-se perceber, também, uma notável mudança de comportamento no caso a seguir:

*Muito boa, ele mudou muito, mudou literalmente com as aulas de música, a ponto de, no dia que quando eu [que] falava o professor Paulo não vai dar aula hoje ele voltava pra casa emburrado, a ponto de descontar em mim, [...] a prioridade dele aqui, quando ele chega aqui ele se transforma, então as duas coisas que ele mais gosta de fazer aqui é a aula de música e a natação. Ele se transforma, se chegar aqui e disser não tem música ou não tem natação, ele se transforma. [...] Então, ele melhorou muito, porque, quando ele chegava em casa, ele entrava no quarto e ele não queria saber de nada, é, às vezes ele ficava escutando rádio, às vezes televisão, às vezes nada, às vezes ele dormia o dia todo, e depois que ele começou a fazer a música ele já chega em casa se ele já quer ouvir uma música ele já coloca o rádio. (Amélia, mãe do Ricardo)*

Nota-se que o envolvimento com a música gerou uma mudança de hábitos em casa. O ato de ouvir música como uma atividade cotidiana é um fator que demonstra um envolvimento pessoal com a atividade desenvolvida no setor de reabilitação. Esse envolvimento influenciou o gosto e os aspectos da apreciação musical, segundo a mãe do Ricardo:

*A rádio dele é sempre aquela MPB FM, não agora é, exatamente MPB FM, agora ele só ouve essa, mas antigamente é uma 100 aí e alguma coisa, é mix, a tal da mix. Aquelas músicas loucas aí, né. Tipo rock! Agora, não, ele ouve sempre a MPB e a JB, que são músicas assim, que sempre que ele procura uma música, ele agora procura uma música que tem letra, que tenha sentido, você entendeu. É, ele presta atenção na música, ele presta atenção na letra, né, que ele chega chateado assim, o pessoal tá cantando a letra errada, o professor ensinou e eles continuam cantando a letra errada, aí ele fica, mãe tira essa letra aqui pra mim pra ver se eu tô certo, aí eu tirava a letra e eu passei a observar mais isso, entendeu. (Amélia, mãe do Ricardo)*

A mudança no gosto musical do Ricardo é um dado que demonstra como as aulas de música contribuíram para uma aproximação mais significativa e afetiva com a música. Essa aproximação resultou em sua melhora na percepção musical e na forma de cantar referidas canções, o que é um resultado das informações e dos momentos de apreciação desenvolvidos nas aulas de música.

Foi perguntado à entrevistada se Ricardo já tinha cantado em apresentações musicais ou para alguém. Ela, então, relatou:

*Não, não, nem assim comigo, ele cantava muito mais assim sozinho, como eu falei, ele cantava muito pra ele, nunca assim, cantou pra ninguém. Agora ele até já faz isso, se você chegar: e aí Ricardo você conhece tal música? Ele: ah sei. Ele canta pra você, entendeu, se ele souber mesmo. Ele já consegue fazer isso. Ele tá... eu acho que a música ajudou muito, e ele tá conseguindo se expor mais, ele tá se expondo mais. [...] Talvez eu não esteja conseguindo me expressar como você imagina, mas é mais ou menos isso mesmo, ele tava muito isolado, ele perdeu a visão recentemente, então ele tava se isolando muito, ele já com essa música, ele chega pra alguém e fala, olha, eu tô fazendo aula de música, eu vou me apresentar em tal lugar, ele já chama. Da primeira vez, ele ficou meio assim, mais agora ele já chama. Oh! Tá tendo, uma apresentação assim, assim, assim, eu estou na escola de música, eu vou convidar alguma pessoas. (Amélia, mãe do Ricardo)*

Mais uma vez, pode-se perceber que a mudança de comportamento está estreitamente ligada à presença da autoestima, que passa a ser reconquistada a partir da realização de uma atividade artística. Neste ponto, volta-se novamente à importância, também, das apresentações musicais nesse contexto. Essas apresentações fazem com que o aluno se sinta capaz de produzir algo que seja de interesse ao público.

A chefe da divisão de reabilitação também reflete sobre essa questão:

*[...] sabe lá o que significa o que é apresentar no teatro, lá fora, os filhos, a própria família que vem assistir, ela começa a ver aquele sujeito de forma diferente. Não é isso? Então, isso tudo é muito importante nesse processo, até ele tá feliz. Veja bem, você vê um pai triste, um filho triste, você vê uma pessoa feliz, integrada, isso vai contaminando, parece que é tudo pequeno, mas não é, tanto você contamina, com o ruim, quanto você contamina com o bom [...] (Paula)*

De acordo como esse relato, compreende-se que as apresentações musicais podem modificar um ambiente, e, assim, o olhar para o sujeito também pode passar por mudanças. Ao invés de o enfoque estar somente na deficiência, ele passa a ser o sujeito que está desempenhando, tocando, cantando, ou seja, produzindo algo que é agradável para quem assiste. A mãe do Ricardo tece mais comentários sobre sua reação e a reação de pessoas mais próximas ao ver e saber das suas participações nas apresentações musicais:

*Muito emocionante, muito emocionante [emoção na fala], [...] ele mostra pros amigos e eles ficam muito felizes de ver que a evolução, principalmente dele, pessoalmente as pessoas que viram como ele ficou, que ele saiu sem falar, e ele hoje tá podendo cantar, foi muito bom! (Amélia, mãe do Ricardo)*

A busca de independência e autonomia está estreitamente ligada a uma mudança de comportamento. Tomadas de posições diante de diversas situações de vida, a iniciativa de tomar decisões, a autonomia para assumir atividades e compromissos que não faziam parte da vida social e a superação das dificuldades encontradas ao longo do percurso, são um reflexo da busca e da manutenção da autoimagem e influenciam diretamente a qualidade de vida.

No caso a seguir, pode-se perceber relatos sobre algumas mudanças ocorridas, a partir do envolvimento com o ensino musical nesse período:



*Então, ela, hoje em dia, sei lá, a música, pra ela, como que eu posso te explicar, é a maior motivação dela, atualmente. É a maior motivação dela, tanto é que as falas que eu ouço dela, com ela, o Josias e o Bruno, principalmente, que como que vai ser a vida deles agora sem a música [...] (Clara, irmã da Cristina)*

Observam-se o envolvimento com a atividade musical e, ao mesmo tempo, a preocupação com a continuidade das aulas. A entrevistada continua seu relato e descreve brevemente um determinado momento com sua irmã, apontando para um possível resultado das aulas de música:

*[...] mas a música, pra ela, e ela ir na igreja, aí ela senta do meu lado e eu tenho mania de cantar gritando, sabe, aí ela: canta com a música mais suave, [risos do pesquisador devido à crítica da Cristina feita ao comportamento da irmã cantando na igreja] ela fica me dando aula dentro da missa. Canta com a voz suave, pra que você está gritando desse jeito. Oh! Professora, eu digo pra ela, deixa eu cantar. Aí, tá, aí começava a notar a sonoridade da voz dela mesmo de longe, aí essa menina, a 'Y', que toca o teclado na missa, ela fez aula no Villa-Lobos, ela fez música mesmo também, aí ela: Cristina fica aqui no banco do meu lado! Aí a Cristina ficou o primeiro dia no banco, e esse domingo a Cristina teve coragem de pegar o microfone! (Clara, irmã da Cristina)*

O relato demonstra como alguns ensinamentos vivenciados nas aulas de música geraram uma mudança de postura da Cristina. Nota-se que começou a surgir um espaço para sua prática musical em sua própria igreja. A iniciativa de aceitar o convite para cantar na missa e “pegar o microfone”, como fala sua irmã, é um passo para a reconstrução da sua autoconfiança, o que acarreta diretamente uma mudança de postura, diante de novas possibilidades que são oferecidas pelo ambiente externo.

A entrevistada continua sua exposição e destaca outro momento de conversa com a irmã, na qual pode esclarecer essa mudança de postura:

*[...] um dia desses nós tivemos, assim, uma fala entre nós duas que ela expôs o pensamento dela, que a Cristina, assim, ela sempre foi mais fechada. Aí eu falei: ué, por que que você tá falando assim? Ela falou: porque agora eu sou assim, eu mudei, agora eu guardava tudo pra mim, aí eu falei, mas eu não gosto dessa Cristina, eu gosto da outra Cristina, quietinha, aí ela disse: mas a partir de agora eu não sou mais quietinha, eu sou independente. Ela, até nisso, ela, a partir do momento que ela entrou aqui, ela agora tem até a independência de palavras, que ela não tinha. (Clara, irmã da Cristina)*

Esse breve comentário da entrevistada aponta para uma possível reformulação interna vivida por sua irmã, o que demonstra um posicionamento diferente, que antes não era percebido. A observação de um dos licenciandos nesse período também revela que o ensino musical pode contribuir, também, para o fortalecimento dessas sensações, sentimentos e para a vida de uma maneira geral:

*Os alunos que já perderam ou estão em fase de perda da visão precisam se adaptar a uma nova forma de se relacionarem com seus pares e com o meio ambiente. O ensino de música entra na vida destes alunos como mais uma linguagem, que acaba por contribuir para esta nova relação de um sujeito com deficiência visual com o mundo. Como as aulas são pautadas nas sensações (sensibilidade), a relação dos*

*alunos com esta nova linguagem tende a somar novas experiências e experimentação auditivas, sensoriais e táteis. (Leandro)*

Ressalta-se que as aulas de música e as apresentações musicais no IBC e em outros espaços contribuíram satisfatoriamente para ampliar o conhecimento musical, a partir de meios facilitadores, logo interferindo em suas relações com outras atividades e em seu comportamento como indivíduo. Os depoimentos revelam um compromisso dos alunos por meio de um engajamento mantido com a prática musical desenvolvida.

Foi possível observar outros desdobramentos a partir das mudanças demonstradas nas falas dos familiares e de alguns alunos, relacionados com a atividade musical, assumindo um papel na vida diária desses sujeitos. Alguns casos podem evidenciar esse ponto:

*Ah! O violão, pra mim, hoje, é um instrumento que me dá prazer, eu detesto não ter tempo pra tocar, eu gosto sempre de ter, assim, uma meia hora pra ficar ali tocando, mas, às vezes, eu tô tacando, aí vem uma ideia na cabeça, aí eu quero inventar alguma coisa, aí eu guardo o violão ali, aí quando eu vejo o dia já passou, hoje, antigamente, há três anos atrás eu tinha muito tempo para essas coisas, hoje, eu não tenho mais, e o dia passa rápido, viu [...] (Marcos)*

A relação de bem-estar e prazer que o instrumento proporciona na vida do entrevistado é claramente exposta em sua fala. No trecho que finaliza seu depoimento: “[...] há três anos atrás eu tinha muito tempo para essas coisas, hoje eu não tenho mais, e o dia passa rápido, viu...” fica evidente que houve uma mudança e uma transformação em sua vida, e a música passa a ocupar parte do seu dia. Em outro momento, o entrevistado comenta que está ensinando violão para seu sobrinho de 11 anos. Marcos comenta sobre o caso:

*Minha irmã ganhou um violão da patroa dela e ele tá lá na minha casa, eu queria aprender e ele também queria, e depois que eu vim pra cá foi que eu tive a oportunidade de aprender, inclusive eu estou passando algumas coisas pra ela também que eu aprendi aqui. (Marcos)*

Em seguida, foi perguntado sobre as estratégias usadas pelo entrevistado nas aulas de violão com seu sobrinho:

*Olha, ele é uma pessoa bastante esperta, ele não pega no violão todo dia igual eu pego em casa, mais ainda assim ele consegue pegar a música que eu passei pra ele, e eu tenho notado nos últimos dias que ele tem estado mais interessado em aprender [...] (Marcos)*

Foi perguntado, também, se o gravador é usado nas aulas. O entrevistado descreve:

*Uso [risos de ambos], ele pega joga na Internet lá, que ele tem Internet em casa, e vê lá que tem um programa lá, que tem um professor explicando, tipo que nem a gente faz aqui, né, aí ele vê também lá, e fica tentando fazer, mas ele não entende algumas coisas, não, às vezes eu passo pra ele. (Marcos)*

A irmã do Marcos também comenta sobre essa questão, acrescentando:

*Ah, agora, ele... ele gosta, né... meu filho até ganhou um violão, ele fica em casa, até ensinando já meu filho. Tá tocando, já aprendeu a tocar três ou quatro músicas.*

*Meu filho ganhou um violão, mas, meu filho, ele quer um professor pra ensinar a ele, e tal, aí o Marcos falou assim: olha, vamos aprendendo o que eu aprendi no colégio [IBC] que eu vou te ensinar. Aí, ele tá fazendo isso, ele tá muito envolvido agora com a música, pega o violão, fica, cada hora que ele tem um tempinho ele tá com o violão na mão. Tá muito envolvido, tá gostando muito. (Marina, irmã do Marcos)*

A mudança no cotidiano e o envolvimento do Marcos com a atividade musical demonstram um sentimento de utilidade, por fornecer ensinamentos e a possibilidade do seu sobrinho aprender a tocar um instrumento musical.

O caso do Josias também demonstra como a música passou a ocupar um espaço em sua vida diária:

*Se eu pudesse, eu já te falei isso uma vez, eu repito, eu ficaria o dia todo tocando violão, porque é prazeroso, é muito prazeroso, eu buscar principalmente, eu ficar buscando lá algumas músicas que eu gosto, tocar essas músicas no violão, isso pra mim me causa um bem-estar muito grande, porque eu consigo me desligar, quando eu tô ali realmente concentrado no violão, você é uma pessoa que tem que concentrar, e quando eu consigo me concentrar realmente, eu me desligo mesmo, e viajo, poxa, a palavra é essa, eu me desligo, de tudo e de todos, eu fico vivendo aquilo ali de forma muito prazerosa, muito prazerosa, porque, assim, é a imaginação que começa a funcionar, eu uso demais a minha imaginação, eu fico me vendo em situações prazerosas, em coisas que me causam um bem-estar muito grande, é, isso me faz muito bem, mas só que agora eu tenho que dividir, dividir aprendendo o Braille, eu tenho que praticar. (Josias)*

A relação de bem-estar com a música é nítida nas palavras do entrevistado. Tocar violão, para Josias, passou a ser uma atividade cotidiana de lazer. Os acordes aprendidos nas aulas de violão forneceram meios para o entrevistado criar formas de buscar a aprendizagem de trechos de músicas já conhecidas pelo entrevistado. Além dessa prática, o violão foi uma ponte para estreitar a relação com sua filha, como podemos observar a partir do relato a seguir:

*Consigo, consigo, porque eu já tenho um repertório de acordes, que são 11 acordes que eu conheço, com esses 11 acordes eu vou fazendo a minha arrumação, aí eu vou buscando, é um trechinho da música que eu conheço, que eu gosto, e aí eu vou buscando com esses 11 acordes aquele que mais se encaixa, eu sei que tem acordes que não se encaixam de maneira alguma, mas aí eu forço um pouquinho, porque o próximo já fica mais audível, mais suave de ouvir, e eu vou buscando, vou buscando, é [...] tentando, aí eu peço muita ajuda da 'Z' [filha do entrevistado], né Minha filha. (Josias)*

Ao perguntar sobre essa relação com sua filha, o entrevistado aprofundou de forma mais detalhada essa aproximação que naturalmente acabou ocorrendo a partir de sua prática no violão:

*Muito, muito, a minha esposa sempre a mesma coisa, não houve muita mudança, não, mas, com a minha filha, muito, porque é... quando eu enxergava, é, eu chegava em uma hora no trabalho, eu morava de frente para uma praçinha que tem uns brinquedos públicos, como balanço, rema-rema, é, gangorra e eu chegava do trabalho, minha filha ficava ansiosa para eu chegar do trabalho pra brincar, então a minha esposa falava assim: se você comer tudinho, eu vou falar pro teu pai que você comeu e ele te leva, e se você não comer tudinho, eu vou falar pro teu pai e ele*

*não te leva na pracinha. Então ela comia, ia tomar banho, via que estava na hora de eu chegar do trabalho, então, quando eu perdi a visão, que eu fiquei jogado lá naquela cadeira, minha filha perdeu esse relacionamento, porque ela viu: pai, você fica sentado lá no banquinho e eu só fico lá brincando com as minhas colegas, fica pai, fica lá comigo, aí eu falava: não vou, não, a mamãe não pode ir, não, não a mamãe tem que fazer isso e fazer aquilo... e isso acabava comigo. A partir do momento que o violão faz parte da minha vida, coincidentemente nessa ocasião minha filha tava também aprendendo flauta na escola, aí a gente começou a ter aquela interação. Começou eu incentivando a ela e ela me incentivando. Hoje, a escola não tem mais aula de música, porque foi só na quarta série, quando ela fez a quarta série. Hoje não é necessário mais ela ter aula de música, ela também não se interessou mais pela flauta, mas ela continua participando comigo, como que ela participa pelo seguinte, eu vou dizer uma coisa que eu acho a mais interessante de todas: o gravador, é chato ter que parar o violão pra botar o gravador no ponto, pra mim, botar é horrível, e às vezes até desanima, porque eu quero ponto, que sai para, [risos do pesquisador pela situação descrita de desembaraço do entrevistado ao manusear o gravador] e com a Bruna, não, ela pega muito rápido, ela aprende com muita facilidade a letra da música, a melodia e a letra, aí eu fico pedindo, repete filha, aí ela canta numa boa, ela não reclama, ela repete quantas vezes, e ela vai falando: pai, não tá legal, papai, isso não tá legal, às vezes a gente até discute, porque você diz pra mim que tem que ser assim, e ela não quer assim, ela quer de outra forma. Eu digo: não, filha, tem que ser assim, o professor Paulo diz que tem que ser assim, então, ela me ajuda muito, houve então um estreitamento no nosso relacionamento, houve uma aproximação maior, e hoje ela curte, ela adora falar pros colegas dela, meu pai toca violão, eu saí numa revista do Benjamin Constant e ela mostrou aquela revista pra todo mundo, levou pra escola, [...] ela ficou muito orgulhosa, ela andou com aquela revista na mochila dela durante uns três meses, levando pra todo mundo, mostrando pra todo mundo, pra pessoas da família, mostrando a pessoas amigas, e isso foi bom, para todos nós, bom pra ela, bom pra 'W' [esposa do entrevistado], bom pra mim, foi uma benção, isso aí eu agradeço demais essa oportunidade, porque senão eu não sei que caminho eu teria tomado, no meu relacionamento com a 'Z', eu estava mesmo, eu não queria, eu tinha planos na minha cabeça e eu não queria ter nenhuma aproximação com ela para que eu tivesse coragem pra fazer o que eu estava planejando fazer, quanto mais distante ela ficasse de mim, eu pensei, eu planejei e tudo o suicídio, isso porque eu estava me sentindo assim, [...]. Hoje, como eu já conversei com você, eu tô me sentindo feliz por retomar e retribuir a 'W', eu acho que nunca vou conseguir retribuir totalmente o que ela fez por mim. Mas hoje eu me sinto feliz em poder ajudar a 'W', e, se ela está acamada, e hoje eu consigo força o suficiente para dizer para ela: fica, deixa, faz o teu repouso, deixa que eu vou fazer o que dá pra fazer, na hora que eu sentir que não tem condições, eu te peço ajuda, mas enquanto você puder repousar, repousa [...] (Josias)*

O depoimento anterior é longo, mas é importante mantê-lo em virtude da quantidade de informações que são de suma importância para estas reflexões.

Os estudos de Carroll (1968) apontam que a perda da recreação ou do lazer é um dano que também compromete a qualidade de vida de quem perde a visão. No caso do Josias, não foi de outra forma. Observa-se que as atividades de recreação com sua filha foram afetadas devido à perda da visão. O afastamento nesse momento foi inevitável, tendo em vista, como disse o entrevistado, sua filha estar passando por uma fase de vida na qual as atividades recreativas em ambientes externos eram muito frequentes, o que lhe impossibilitava continuar acompanhando-a nessas atividades, em virtude da cegueira adquirida.

Percebe-se que o violão passou a ter uma posição significativa nessa relação de pai e filha. Tocar juntos passou a ser uma atividade cotidiana de lazer em sua casa. Mesmo com interrupção das aulas de música em sua escola, a menina continuou participante nesse processo. Ao mesmo tempo, nota-se, também, uma limitação no manuseio do gravador, recurso muito utilizado pelo entrevistado nas aulas e em seus estudos caseiros. Como já foi mencionado anteriormente, o uso do gravador foi um recurso muito utilizado por alguns alunos nas aulas e nos estudos em casa. Mesmo com essa dificuldade encontrada no uso do aparelho, percebe-se a interação da filha com a atividade, participando com o pai nesse processo.

É possível notar o orgulho da filha, e do próprio entrevistado, ao mostrar a revista na escola e em outros espaços, nos quais exibia a foto do entrevistado no palco do teatro do IBC junto aos colegas, com um violão na mão. Essa revista foi publicada em agosto de 2010 e apresentou um artigo científico produzido pelo presente pesquisador. Nesse artigo, foi exibido um relato de experiência, mostrando o trabalho musical desenvolvido no setor de reabilitação do IBC e alguns resultados parciais deste trabalho.

Josias conclui seu depoimento agradecendo a oportunidade do aprendizado e da participação nesse processo. O entrevistado relembra momentos de quando perdeu a visão e do seu pensamento suicida e conclui como atualmente se sente fortalecido por poder retribuir a ajuda que sua esposa sempre lhe deu no momento de sua depressão, sentindo-se útil em poder ajudá-la no atual momento em que ela se encontra com problemas de saúde.

Em linhas gerais, pode-se perceber como a música começou, aos poucos, a ocupar um espaço de uma forma significativa na vida do entrevistado. Ao mesmo tempo que sua experiência musical foi ampliando, a relação com a filha foi mudando. A musicalidade e a percepção adquiridas com as aulas contribuíram, também, para o entrevistado “tirar” uma música de ouvido a pedido da filha:

*[...] foi uma música que a Z [filha do entrevistado] pediu, é, eu não sei o nome, [...] eu vou cantar um trequinho da música, pois não consigo me lembrar 'eu tenho uma bonequinha assim, ela veio de Paris pra mim, ela tem um lindo chapéu, e também um amor de véu'. É porque a 'Z' gosta muito da 'K' [amiga da filha do entrevistado], uma vizinha lá nossa, porque eu moro em Vila, então ela gosta muito da 'K', e a 'K' adora essa música, então pediu pra mim tocar. Eu fiz porque foi um pedido da 'Z', para atender um pedido da 'Z', eu fui, fui, fui [...]* (Josias)

O sentimento de conquista despertado pela produção de algo que é agradável para o outro é fundamental em qualquer relação humana. Tratando-se de pessoas que perderam a visão e passam a se sentir um peso negativo na vida das pessoas mais próximas, devido à dependência gerada pela cegueira, esse sentimento ganha mais notoriedade para a

reconstrução da autoestima, da autoimagem, e torna o indivíduo mais fortalecido para lidar com as dificuldades encontradas no dia a dia.

#### 4.3.4 Desafios: situações de exclusão na aprendizagem em música

Um dos desafios da educação, atualmente, é buscar mecanismos eficientes para propostas inclusivas de ensino, a partir de políticas educacionais, concebidas de forma articulada entre os sistemas de ensino (BRASIL, 1994; BRASIL, 2010).

A dificuldade de acesso e, muitas vezes, a permanência da prática musical das pessoas com deficiências são afetadas pela falta de estrutura para lidar com as diferenças e com os mecanismos de inclusão. Esse desafio está cada vez mais explícito na área da educação musical, como também em todo o âmbito educacional.

Na presente pesquisa, a partir dos relatos coletados nas entrevistas, verificam-se situações de exclusão na aprendizagem em música em dois casos. Apenas dois dos oito alunos entrevistados tiveram a oportunidade de frequentar aulas de música em outros espaços antes de perderem a visão. Durante o processo de perda, os entrevistados relatam que foram se afastando das atividades, devido às dificuldades encontradas no processo de aprendizagem em música. São os casos de Bruno e Fernando. Esses dois entrevistados frequentaram grupos e aulas de música e relatam um pouco dessa experiência:

*Eu sempre gostei, eu comecei a tocar, oh! Foi tudo na igreja. Aí eu fui indo, fui indo, comprei meu primeiro trombone, e fui aprender com meu professor que é o meu pastor [falecido], ele começou a me ensinar, e eu fui, fui embora, aprendendo a tocar trombone. (Bruno)*

*Antes de perder a visão, cantava no coral, mas com fortes tendências a pegar o soprano. [risos] Era um desastre, mas aí eu colava como pessoal dos exteriores entendeu, e aí a gente ia, entendeu, principalmente quando era época, assim, de final de ano ou época de sinada da Páscoa, cantatas, entendeu. (Fernando)*

Nota-se, a partir dos próximos relatos, que suas atividades musicais foram interrompidas devido a dificuldades encontradas após o processo de perda da visão. É possível observar esses fatos a partir dos relatos dos respectivos familiares:

*É como eu te falei, ele sempre gostou, né, de música, tanto que ele tocava trombone e tudo, sempre gostou de música, assim, ele veio não se interessando a partir do momento da doença dele, né, ele foi deixando de lado, não se interessava mais em participar dos grupos lá da igreja dele e tudo, foi deixando, até que, quando ele veio aqui [...] Ele foi deixando de lado e as coisas foram ficando. (Suzana, esposa do Bruno)*

*Eu percebi uma mudança no sentido de que [...] quando ele perdeu a visão, automaticamente nós paramos de participar do coral, porque isso depende de uma visão, pra ter uma leitura de partitura, pelo menos noção, né [...] e aí não tinha*

*como ir aos ensaios devido à deficiência, né, até a gente se acostumar com tudo [...]*  
(Fátima)

Os depoimentos anteriores indicam o quanto a falta de preparo para lidar com a perda da visão e os mecanismos de exclusão interferem em um padrão de vida. Os familiares entrevistados demonstram a dificuldade encontrada para a permanência em suas atividades musicais. No caso do Bruno, com a perda gradativa da visão, aos poucos sua participação no grupo musical em sua igreja foi dando lugar a um processo excludente, devido à falta de orientação e estrutura para uma proposta inclusiva de ensino de música.

*Parei porque eu encontrei uma certa dificuldade dentro desse problema que eu estou passando. Dentro da igreja, porque lá são todas as pessoas que estão enxergando, e só eu que tô com esse problema de visão, então, eles não têm, assim, uma base pra ensinar, então foi por isso que eu deixei de tocar, porque eles não vão deixar de dar atenção pro grupo e dar atenção pra uma pessoa só que tá deficiente. Então, por isso que isso aí foi me desanimando, desanimando... [...] ... a primeira vez eu pedi pra ele ampliar a minha partitura e ele ampliou, mas todas às vezes tá todo mundo ensaiando domingo às três horas, eu percebi que estava difícil esse mecanismo de ampliar só pra mim. Isso me deixava mais abatido, é melhor eu sair do que ficar triste. Isso me deixava mais abatido. Eu queria fazer, mas não sentia aquele apoio, aquela amizade dele: não, vamos ajudar o irmão Bruno, entendeu. Vamos animar o irmão, que está passando por esse momento. Eu não vi. Isso aí foi me deixando desanimado, entendeu. (Bruno)*

A fala de Bruno demonstra claramente que a falta de atendimento de suas necessidades, a falta de esclarecimento para lidar com as diferenças e a dificuldade em adaptar metodologias de ensino de música foram obstáculos que fizeram com que o entrevistado se afastasse do grupo. A esposa do entrevistado também comenta sobre essa situação:

*É, o trombone foi o seguinte, porque ele só usava o trombone na igreja, né, então, como o maestro lá, ele não conseguia mais ler, ele não consegue mais ler partitura, então, ele falou uma vez, pediu para aumentar, aumentaram uma vez, aí depois resolveram deixar ele de lado, aí aquilo ele foi deixando, sabe, ele foi perdendo a motivação, e falou não, e vendeu o trombone [...]. Olha, primeiro porque assim, quando você começa uma coisa e você não tem o apoio, fica muito difícil, cara, foi o que aconteceu com o trombone, ele gostava, e quando surgiu esse problema da visão, eu comparo assim, ele só servia quando tinha visão, agora que ele não [tem], perdeu, ele não tem mais aquela estrutura pra ajudar ele ir a frente. (Suzana, esposa do Bruno)*

É possível perceber o sentimento de vulnerabilidade em situações de aprendizagem. A venda do instrumento expõe uma situação de desconforto, por não conseguir mais desempenhar sua função como instrumentista no grupo de que participava. Percebemos que não houve adaptações necessárias para um processo coletivo de aprendizagem em música.

Um dos princípios básicos do ensino coletivo de música é a criação e a adaptação de arranjos musicais, de modo que atendam à diversidade do grupo, fazendo com que todos participem de maneira ativa de todo o processo de aprendizagem (CRUVINEL, 2005;

DANTAS, 2010; TOURINHO, 1995). No caso demonstrado, a ampliação da partitura, sugerida por Bruno, não surtiu efeito, mas se, além da ampliação, houvesse também pequenos ajustes nos arranjos das músicas, de modo que facilitasse um pouco a execução instrumental, isso poderia surtir efeitos mais satisfatórios e também garantir a permanência do entrevistado no grupo.

A falta de apoio e de recurso para uma proposta inclusiva de ensino é vista por Bruno como uma brecha que precisa ser contemplada nas igrejas, de modo que as pessoas com deficiência sejam, de fato, incluídas em um processo de aprendizagem em música.

*Uma dificuldade que eu acho que [tem] em várias igrejas, era necessário ter esse apoio de pessoas não só pra minha deficiência, porque tem outros tipos de deficiência, entendeu, pra ajudar essas pessoas. Não é porque as pessoas às vezes estão passando por esse momento que não pedi[ram] pra tá passando, que a pessoa fique separada, eu não sei se faz exceção de pessoas, entendeu, eu acho que era pra eles darem mais atenção nessa parte, entendeu, e eu vejo que nessa parte eles têm deixado a desejar. (Bruno)*

A reflexão do entrevistado mostra a necessidade de pensar em inclusão nos espaços que ofereçam oportunidades para o aprendizado musical. Referindo-se, propriamente, ao espaço religioso no qual estava inserido, o entrevistado demonstra sua inquietude devido à dificuldade encontrada em sua própria igreja.

Ampliando um pouco a reflexão, nota-se a necessidade de se investir maçicamente em políticas públicas de inclusão para todas as pessoas com deficiência. A fala do entrevistado se restringe à sua igreja, mas essa discussão ultrapassa os âmbitos religiosos e perpassa por diversos espaços que hoje encontram dificuldades para conduzir o acesso e a permanência dessas pessoas em instituições de ensino que atendam a suas especificidades.

#### 4.3.4.1 Dificuldades encontradas no percurso das aulas

Algumas dificuldades encontradas ao longo desse período foram destacadas nesta análise a partir da observação externa realizada pelos licenciandos nesta pesquisa. A falta de estrutura e funcionamento dos espaços para as aulas e os ensaios com os alunos foi o que mais chamou a atenção dos observadores. Alguns recortes dos relatórios podem orientar nossa análise:

*O local onde a aula é ministrada não possui tratamento acústico, tudo que se passa próximo à sala interfere nas aulas. Exemplo: bengalas nas portas e corredores, ventilador, recreio dos alunos regulares do Instituto Benjamin Constant, dentre outros. (Leandro)*

*A sala de aula era, de certa forma, pequena, principalmente quando era dia do ensaio do coral. (Laura)*



*O mais complicado nos ensaios era arrumar todos no palco, por terem muita gente participando do coro. Após essa arrumação, que demorava em média uns 40 minutos, pois até todos serem arrumados, sentados no palco, trazer os instrumentos, cadeiras, arrumar o som... o ensaio corria muito bem. (Lúcio)*

Os três relatos demonstram dificuldades encontradas em termos de estrutura e funcionamento da atividade musical no setor de reabilitação. Observa-se que a falta de um espaço adequado à realidade dos alunos dificulta o andamento e o rendimento das aulas. Como as aulas apresentavam um caráter coletivo, seria necessária uma sala ampla para acomodar todos os alunos de maneira adequada. Essas dificuldades certamente interferiram no rendimento das aulas e dos ensaios, tendo em vista o desgaste pela demora em organizar todos em seus lugares para iniciar a prática musical.

Em uma perspectiva de ensino-aprendizagem em música, a falta de instrumento em casa para o estudo também foi mencionada por um aluno como uma das dificuldades encontradas. A necessidade de um espaço no próprio IBC para o estudo em horários vagos é uma sugestão do entrevistado, tendo em vista sua própria observação das dificuldades encontradas por seus colegas em aula:

*Pô, você está nos ensinado, então você quer que a gente aprenda, né. Tanto que você uma vez falou: pô, gente, se vocês não podem praticar em casa, então fica difícil, eu não posso dar aula para quem não pratica em casa, é muito difícil. É muito complicado. [...] aí a gente vai vendo que, por maior que seja a sua paciência, por maior que seja a sua vontade que todos aprendam, chega um momento que, se você não estiver tendo um resultado disso que você tá passando, além de ser frustrante, é desgastante porque a aula não flui. (Josias)*

A fala do entrevistado demonstra sua preocupação com o próprio rendimento das aulas. Seu depoimento elucida cada vez mais a importância de estudar em casa, o que foi abordado em aula. Em seguida, Josias sugere a ideia de criar uma sala de estudos no próprio IBC para contemplar o estudo fora da sala de aula.

*Então, essa é a sugestão que eu deixaria, a de um espaço, poxa, tem tempo vago, vamos pra sala tal, vamos lá, vamos trocar uma ideia lá, vamos. Passa uns acordes que você aprendeu, passa uns que eu aprendi, e poder levar, que a gente não tem isso, seria interessante [...] (Josias)*

A falta de estudos caseiros é um desafio encontrado não só no setor de reabilitação, mas em qualquer contexto de ensino de música. A fala do Josias demonstra sua necessidade de poder contar com um espaço que ofereça possibilidades para a troca de novos saberes com outros colegas, deixando claro seu engajamento na atividade musical.

Os desafios encontrados no ensino de música no setor de reabilitação do IBC não são uma característica única dessa realidade. A problemática da falta de estrutura para um bom funcionamento das aulas e a ausência de estudos caseiros por parte dos alunos são comuns em

qualquer espaço de ensino de música, seja nas redes de ensino de educação básica ou até mesmo nos cursos de graduação em música.

#### 4.3.4.2 O Término das aulas

A falta de continuidade das aulas de música no setor de reabilitação foi um assunto que surgiu nas entrevistas naturalmente. A elaboração do roteiro não tinha o objetivo de contemplar esse assunto. Todavia, ao analisar os dados, percebi que o término das aulas no setor de reabilitação foi algo que apresentou um caráter significativo para os envolvidos nesta pesquisa. O relato dos alunos, dos familiares e os relatórios dos licenciandos demonstram essa questão e remete-nos a algumas reflexões.

O término do contrato e o fim das aulas são destacados como um ponto negativo em todo esse processo.

*Outro ponto negativo, e certamente o pior deles, foi o fim do contrato do professor Paulo com o IBC e a não abertura de um novo concurso. Mas, pior que isso é a questão de que o governo quer fechar a instituição, Mas, por hora deixemos essa questão de lado. (Lúcio)*

*O trabalho do professor teria que ser continuado, já que seu contrato terminou e não foi renovado. (Laura)*

Os dois licenciandos que acompanharam as aulas no fim do contrato conviveram com essa problemática. Percebe-se que a falta de políticas consistentes para a manutenção de uma atividade contínua colabora para a não continuidade do ensino musical no setor de reabilitação. Lúcio, além de comentar sobre o término do contrato e a não abertura de outro concurso para uma possível substituição, também menciona outro problema que estava ocorrendo na época. O término do ensino fundamental no IBC foi um ponto muito debatido por professores e pais dos alunos e interferiu no ambiente escolar e também no setor de reabilitação, preocupando todos que ali trabalhavam.

Esse fechamento, ordem publicada pelo MEC, encaminharia os alunos do ensino fundamental para o ensino regular no próximo ano, ou seja, no ano 2012. Esse assunto percorreu o Instituto durante todo o ano 2011 e abalou, também, o setor de reabilitação, tendo em vista que alguns rumores rondavam o setor, apontando, também, para o fechamento do setor de reabilitação. Ocorreram reuniões com integrantes do governo, com integrantes do MEC, e não foi apurado definitivamente o resultado dessa questão até a conclusão desta pesquisa. Sendo assim, não podemos aprofundá-la como ela mereceria.

O término do contrato do presente professor era sabido por todos. Esse contrato foi legitimado por um concurso temporário, que duraria no máximo dois anos. Sendo assim, não

seria possível uma renovação, a não ser que o professor fosse recontratado por meio de alguma empresa terceirizada, sendo esse um procedimento realizado comumente na instituição com outros profissionais e professores de outras áreas.

Como não houve outro concurso para a substituição e a manutenção das aulas, os alunos passaram a conviver, também, com a possibilidade de verem as aulas de música serem interrompidas por falta de profissional para continuar o trabalho musical desenvolvido nesse período. Alguns entrevistados lamentaram o término das aulas, pode-se observar em alguns comentários:

*[...] ela tá muito triste por causa dessa falta que vai ter aqui [referindo-se à ausência e saída do professor no IBC], ninguém tá falando pra procurar aulas fora daqui, não, [...] mas os outros eu não sei como vai ser. (Clara)*

*Eu vou procurar manter, praticar tudo aquilo que eu aprendi, né, e aprender mais alguma coisa, né, daqui por diante vai ficar mais difícil, daqui pra diante, se não tiver ninguém, né, aí eu teria que procurar uma outra escola, ou arrumar alguém pra me dar aula em casa. (Marcos)*

*[...] agora, que venha um outro camarada, que não saiba de nada em termos... que não saiba do jeito que se passou aqui, pois, se ele quiser fazer do jeito dele, quando ele começar a moldar, aí já passou o tempo, outros também do nosso grupo que aqui está já foram remanejados, saindo, terminando o tempo, entendeu [...] (Fernando)*

*[...] por isso, a nossa preocupação se esse trabalho não tiver continuidade, né, se isso for perdido, meu Deus do céu, com que dificuldade você chegou, porque eu imagino o quanto pra você isso foi difícil, né, porque você acreditou, né, você colocou que seria possível, você aqui não tem estrutura, são uns violões ruins, não tem instrumento, não tem isso, você comprou lá, pandeiro, caxixi, e comprou não sei o quê, ou seja, você abraçou a nossa causa, né, você caminhou junto com a gente. Foram dois anos que você caminhou junto com a gente, você participou desse grupo chamado Caminho Sonoro. (Josias)*

Os relatos anteriores demonstram a preocupação com a continuidade das aulas de música no setor de reabilitação. Fernando reforça a necessidade de manter a atividade, por meio de outro profissional que prossiga o trabalho. É possível perceber a preocupação, na fala do entrevistado, com a entrada, também, de um profissional que não esteja engajado nas premissas do trabalho ou que não consiga se adaptar ao contexto e à realidade encontrada no setor de reabilitação. Josias também comenta sobre o trabalho desenvolvido e demonstra o sentimento de preocupação pelo fim do grupo musical Caminho Sonoro, que foi construído pouco a pouco no decorrer desses dois anos. A preocupação pelo término das aulas de música circulou pelo setor de reabilitação e fez com que alguns alunos se inquietassem com o término das aulas sem qualquer perspectiva da entrada de outro profissional:

*olha, desde que você saiu, os alunos tão vindo reclamar que não tem professor [...] (Patrícia)*

O relato exposto por Patrícia ilustra a problemática, deixando evidente a importância das aulas de música na vida dessas pessoas, além de demonstrar o quanto a relação entre professor e aluno também influenciou essa inquietude manifestada pelos alunos diante do problema. A relação com os alunos no setor de reabilitação foi muito próxima nesses dois anos. Alguns relatos demonstram o lado afetivo despertado na relação entre professor e aluno. O envolvimento pessoal ao longo desse período foi inevitável. Esse envolvimento gerou uma relação de confiança entre ambos. Essa relação pode ser demonstrada em alguns relatos:

*Eu achei tão bonito aquilo que você fez comigo, que era pra eu cantar, eu errei um pedaço, eu disse ih, Paulo, você disse: eu estou aqui. [neste momento Márcia chora] agora você vai embora... você não sabe como vai ser difícil, principalmente pra mim... Infelizmente, nós estamos num lugar que a gente não pode se apegar a nada. Eu não achava que aqui era assim, eu achava que era assim, podia se apegar num colega, um professor [...]* (Márcia)

*[...] tudo isso tem me ajudado muito, e se existe isso que é verdadeiro, a gente, o nosso espírito é eterno, eu vou ser eternamente grato a você, você é uma pessoa que eu nunca vou esquecer na minha vida, de coração Paulo, de coração, tá doendo demais saber que você tá indo embora, [entrevistado se emociona com a saída do professor e chora, continuando com o depoimento] eu não sei, eu vou ter mais uma coisa que eu vou ter que enfrentar como essa que eu tô enfrentando com a minha família, com a minha esposa doente, são momentos difíceis, mas eu vou superar, eu não vou te decepcionar, esteja você, onde estiver eu vou fazer questão de dizer: Paulo eu tô aqui, eu tô vencendo. [entrevistado chora muito neste momento da entrevista com o pesquisador] (Josias)*

A entrevista, nesse momento, sofre uma breve interrupção para que o entrevistado se recomponha emocionalmente e prossiga com o roteiro estipulado. Logo em seguida ele continua:

*[...] por mais que tente, eu não tenho palavras pra expressar o quanto eu sou grato, o quanto você é importante, o quanto a minha vida mudou, desde o momento que eu te conheci, e que você me deu todos esses ensinamentos sobre tudo, a força que você sempre me passou, força verdadeira, Paulo, [...] força verdadeira, porque a gente observa que tem isso, a gente encontra essa força em diversos segmentos, em diversos colegas de trabalho, é em outros setores, é aqui dentro do Benjamin Constant, setores maravilhosos que tem aqui, mas o que você passou, Paulo, vai além disso tudo, vai muito além, você me fez entender coisas que eu não conseguia entender, e eu sou grato, muito grato [...]*(Josias)

A preocupação com o término do contrato e a falta de continuidade das aulas demonstra, antes de tudo, um sentimento de valorização pelas aulas de música no setor de reabilitação. Os entrevistados deixam evidente que o rompimento de um trabalho de dois anos, sem qualquer intenção de continuidade, interfere também no cotidiano de suas vidas. Com os dados observados, a atividade musical no setor de reabilitação sempre foi dirigida por ações voluntárias ou por professores de caráter temporário. Essa dinâmica dificulta a manutenção, a continuidade de planejamentos e as avaliações do trabalho.

A carga emocional gerada nessas duas entrevistas foi muito intensa. Como demonstram os dois últimos relatos, os entrevistados se emocionam quando falam sobre a saída do professor. Os dados mostraram que a aprendizagem musical nesse período contemplou diversos aspectos, desde os fundamentos musicais até os aspectos relacionados com a vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os estudos de Rogers (1978) sobre a relação entre professores e seus alunos basearam-se na hipótese de que os estudantes, em contato real com problemas para eles relevantes, querem aprender, aspiram a progredir, procuram descobrir, empenham-se em dominar, desejam criar e encaminham-se para a ampliação de suas potencialidades. O autor destaca que o estabelecimento de um relacionamento pessoal com seus alunos permite um desencadear de reações que são fiéis aos sentimentos externados de forma natural.

Antes de tudo, considera-se importante manter a precisão e a fidelidade com as informações contidas nas entrevistas, tendo em vista se tratar de assuntos que estão relacionados diretamente com questões de vida e também por ratificarem a relação de confiança entre professor-pesquisador e seus alunos, sujeitos da presente pesquisa.

## 5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, pretende-se aprofundar algumas reflexões que foram levantadas na análise dos dados e que representaram, dentro de minha ótica, maior destaque no presente estudo. Para melhor elucidar tais questões, será feita uma breve retrospectiva dos assuntos tratados no corpo da presente pesquisa, com base na revisão de literatura, lembrando os objetivos e aprofundando algumas questões já mencionadas na análise.

Esta pesquisa objetivou analisar o processo de ensino-aprendizagem em música para as pessoas que perdem a visão na idade adulta, em meio a um processo de reabilitação, e quais os possíveis desdobramentos que traz o ensino de música na vida dessas pessoas. De tudo que foi observado, foram considerados alguns aspectos a partir dos depoimentos dos sujeitos com cegueira adquirida e como esses aspectos se tornaram presentes e/ou interferiram no processo de ensino-aprendizagem em música.

A motivação em pesquisar o referido assunto se deu pelo contato com esses alunos, durante dois anos, a partir da experiência profissional de atuação como professor de música temporário no setor de reabilitação do IBC. Portanto, o ensino musical voltado às pessoas com cegueira adquirida na idade adulta se tornou o foco de investigação para o desenvolvimento da presente dissertação. Percebi, logo ao conhecer esses alunos, que a cegueira adquirida não afeta somente a visão, mas, também, suas relações sociais, profissionais, afetivas, logo, um padrão inteiro de vida. Nesse cenário, como a educação musical poderia ter uma função importante no processo de reabilitação dessas pessoas? Esse questionamento foi pouco a pouco se tornando a chave para iniciar um processo de investigação à procura de possibilidades para o ensino musical dessas pessoas, buscando um meio de refletir sobre a relação entre os danos inerentes à cegueira adquirida ao longo da vida, o processo de reabilitação dessas pessoas que perdem a visão muitas vezes de forma repentina e a inserção da educação musical nesse contexto.

Como abordagem metodológica, foi desenvolvido um estudo de caso com um grupo de oito alunos que estudaram música durante um período contínuo de um ano. Nesse estudo, procurou-se levantar algumas reflexões a partir dos depoimentos fornecidos, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com esses sujeitos. Para obter outras fontes de dados, foram entrevistados alguns dos familiares desses alunos, dois profissionais do setor de reabilitação que acompanharam o trabalho, além de ter sido feita uma análise dos relatórios elaborados por licenciandos que observaram as aulas no período que de setembro de 2010 a junho de 2011. Essas fontes revelaram dados importantes para a análise, enriquecendo e

mostrando olhares e concepções diferentes para as questões observadas sobre o objeto de estudo. Para abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do estudo, foi utilizada a técnica da triangulação (TRIVIÑOS, 2011; FREIRE, 2010). Assim, os dados foram coletados a partir das seguintes fontes: as entrevistas, os relatórios dos licenciandos e minhas observações e anotações desenvolvidas no campo empírico.

Dando início à revisão de literatura, o presente estudo busca a apresentação da definição do termo deficiência visual e as diferenças entre a cegueira congênita e a cegueira adquirida para o âmbito educacional. Logo, um breve panorama histórico é traçado, mostrando a ocorrência da cegueira e seus diferentes significados na própria história da humanidade. Os estudos de Mosquera (2010), Franco (2002), Barczinski (2006) e Paulino (2007) verificaram que a segregação, a marginalização e a discriminação acompanharam essas pessoas durante muito tempo, até a busca de soluções para o acesso à educação. Com a implantação do IBC, em 1854, na época intitulado como Instituto Imperial dos Meninos Cegos, pouco a pouco as pessoas com deficiência visual tiveram acesso à educação de uma forma institucionalizada.

O começo do século XX é caracterizado por atos de assistencialismo conduzidos por asilos e albergues, que passam a assumir as funções de escola (MOSQUERA, 2010). Somente a partir da década de 1960 começam a surgir leis voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Já na década de 1990, o discurso inclusivo passa a fazer parte dos objetivos do poder público, porém encontram-se grandes dificuldades para propor, na prática, propostas de inclusão para alunos com deficiência. Nessa mesma época, as políticas de inclusão também contemplam a área da reabilitação a partir de ações e compromissos de integração entre a família, a pessoa com deficiência e os serviços de saúde e educação, visando a aspectos da diversidade como forma de busca do desenvolvimento, da integração e do bem-estar social desses indivíduos (BRASIL, 1994; BRASIL, 2010).

O intercâmbio entre essas partes e as relações de parcerias é o maior desafio para observar e avaliar todo o processo de reabilitação. Canejo (1996) e Amiralian (1997) complementam a discussão dando suporte às questões da relação entre a família e os sujeitos que perdem a visão. De acordo com os autores, são os familiares, na maioria dos casos, que apresentam reações mais diversas diante da perda da visão na idade adulta, incluindo segregação, rejeição, superproteção e paternalismo.

As implicações dessas reações e da relação do sujeito com cegueira adquirida junto à sociedade ampliam a discussão para o processo de exclusão a que essas pessoas são submetidas, devido às dificuldades encontradas a partir das relações estabelecidas com o meio

externo. Assim, o fenômeno de exclusão/inclusão foi analisado à luz dos estudos de Goffman (2008), Glat (2006), Moscovici (2010), Veríssimo (2001), Paulino (2007) e Paulino e Santos (2008). Os subsídios fornecidos pelos referidos estudos demonstram que o estigma de caráter depreciativo é estabelecido em função do relacionamento entre sujeito e sociedade. As potencialidades das pessoas com deficiência passam a ser interpretadas em função dos atributos estereotipados do estigma. Logo, as possíveis oportunidades muitas vezes esbarram nas relações estabelecidas entre essas pessoas e a própria sociedade, que, por sua vez, ainda não aprendeu a lidar com as diferenças. Em síntese, a reflexão sobre a exclusão/inclusão passa a ser compreendida como um processo bilateral estreitamente ligada à relação entre o sujeito e o meio externo.

Em função de a presente pesquisa se voltar para o processo de reabilitação das pessoas com cegueira adquirida na idade adulta, tornou-se fundamental fazer uma análise descritiva do setor de reabilitação do IBC. Essa análise possibilitou a contextualização do campo de pesquisa, dos seus alunos, das suas principais funções como centro de reabilitação. Dentre outros, os estudos de Lima (2006) e Mosquera (2010) ampliaram essa contextualização, apontando evidências e relações entre a cegueira e regiões menos desenvolvidas, revelando suas causas e como as condições de alimentação em função de hábitos inadequados e a carência de serviços preventivos de saúde podem aumentar a incidência da cegueira na idade adulta. Foi constatado, a partir de alguns dados fornecidos no campo de pesquisa, que as afirmações dos referidos autores se aproximam da realidade encontrada no setor de reabilitação do IBC. A distância entre a moradia desses sujeitos e o IBC é um fator que dificulta o acesso, a permanência e as ações integradas com outras instituições, problematizando cada vez mais o processo de reabilitação dessas pessoas.

No que se refere à cegueira adquirida na idade adulta, os estudos de Carroll (1968), Canejo (1996), Amiralian (1997) e Barczinski (2006) apontam para os danos e as reações psicológicas causados pela cegueira adquirida. As reações diante da perda da visão e as perdas que se somam à vida desses indivíduos dificultam todo um processo de recuperação, gerando reações depressivas, implicando todo um estado emocional e modificando todo um plano de vida. Os apontamentos trazidos pelas perspectivas dos referidos autores no corpo da presente pesquisa fortalecem a ideia de que a perda da visão não afeta somente o ato de enxergar, interfere, além disso, em um padrão inteiro de vida, acarretando mudanças nos planos social, profissional e até mesmo afetivo.

Sobre a área da educação musical, foi constatado, a partir dos estudos de Fernandes (2000, 2006), que o número de pesquisas científicas voltadas às pessoas com deficiência ainda



é muito baixo, se comparado aos outros temas desenvolvidos em outras áreas da educação musical. Esse dado revela uma possível hipótese da falta de interesse dos pesquisadores pelo tema (FERNANDES, 2006). Soma-se a essa constatação o baixo índice de estudos na área da educação musical com perspectivas de ensino-aprendizagem de pessoas com cegueira adquirida na idade adulta. Por outro lado, verifica-se que as pesquisas na área voltadas para o público infantil apresentam um número mais satisfatório. Junto a essa discussão, foram destacados quatro estudos com focos no ensino de música para alunos com deficiência visual, sendo um deles voltado à área de reabilitação.

No que se refere às práticas pedagógicas musicais, o olhar foi direcionado a partir dos apontamentos trazidos pela perspectiva teórica de autores como Sloboda (2008) e Rogers (1978, 1995) e pelos princípios adotados no ensino coletivo de música, a partir dos estudos de Tourinho (1995), Cruvinel (2005) e Dantas (2010). Esses autores contribuíram para reflexões que apontaram um entrelaçar entre a motivação e o ensino coletivo de música no processo de ensino-aprendizagem. Nessas correntes pedagógicas, o professor age como mediador, buscando formas de facilitar e ao mesmo tempo mostrar desafios que promovam uma aprendizagem ativa, considerando o contexto e a realidade social e cultural dos alunos. Complementando a concepção de ensino de música estabelecida no presente estudo, buscou-se em Swanwick (2003), princípios de ação para a educação musical que ajudaram a conduzir o trabalho de professor de música na reabilitação. As ideias de Freire (1987) também apóiam tais princípios e reforçam a importância da valorização da cultura do indivíduo como principal meio de desenvolvimento da aprendizagem. A partir de anotações e filmagens de alguns ensaios com os alunos, foi possível trazer para o presente estudo algumas considerações tecidas pelos próprios alunos em meio à prática musical desenvolvida nesse período. Algumas reflexões foram extraídas da descrição de minha prática e ao mesmo tempo mostraram o quanto às premissas dos autores mencionados podem ser encontradas na prática do ensino coletivo de música, contribuindo para o fortalecimento das práticas musicais e para possíveis transformações na vida dessas pessoas.

Com base em todos esses referenciais, a presente pesquisa foi se constituindo a partir de minhas ações, como professor e, ao mesmo tempo, como pesquisador. Como professor, as atuações, concepções de ensino e estruturação do trabalho de música no setor de reabilitação foram pouco a pouco construindo fundamentos para discussões neste estudo. Como pesquisador, observando e anotando fatos ocorridos em sala de aula, captando informações importantes de profissionais e dos próprios alunos, por meio de conversas informais, procurei identificar e relatar as principais questões fornecidas no campo de pesquisa.

Os depoimentos coletados nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa permitiram constituir um retrospecto dos assuntos que foram abordados na dissertação. Desse modo, serão levantadas reflexões a partir dos três temas que guiaram a análise de dados, sendo eles: *a experiência da perda da visão, a reabilitação e o processo de ensino-aprendizagem em música*. Para isso, a breve retrospectiva exposta remete a assuntos que permearam essas três linhas temáticas.

Sobre a perda da visão, os relatos dos entrevistados trouxeram informações relevantes sobre essa experiência e suas implicações na vida diante de vários aspectos, além de revelarem o quanto a cegueira influencia todo um padrão de vida. Pode-se verificar ao longo desta pesquisa que os estudos de Carroll (1968), Canejo (1996), Franco (2002) e Barczinski (2006) se engajaram na questão da cegueira adquirida sob a perspectiva das reações psicológicas geradas pelos danos ocasionados na vida das pessoas que adquirem a cegueira ao longo da vida.

Os estudos de Amiralian (1997) complementam tal discussão, acrescentando que “a dependência do mundo externo é vista por uma constante necessidade de reafirmação e da dificuldade do cego em manter sua autoestima quando não sente resposta afirmativa do ambiente” (AMIRALIAN, 1997, p. 71). Montilha e Arruda (2007) também confirmam que a cegueira adquirida interfere no relacionamento do indivíduo com o meio social e influencia de forma negativa a sua própria individualidade.

Dialogando com os referidos autores, a presente análise mostrou que o luto e a depressão, a situação de vulnerabilidade e o sentimento de incapacidade, ambos ocasionados em virtude de outras perdas que se somam a suas vidas, podem ser entendidos como reflexos da relação entre o sujeito com deficiência visual e o meio social. Portanto, suas concepções de mundo e sua própria identidade são afetadas, em virtude da falta de estrutura, da falta de informação e da dificuldade das pessoas em lidarem com as diferenças. Nota-se que o estado emocional dos entrevistados diante da perda da visão está relacionado às dificuldades encontradas em diversos aspectos no ambiente externo. Os trechos destacados das respectivas falas indicam essa perspectiva:

*Pros olhos de uma pessoa normal, né, você se torna uma pessoa inútil, tem pessoas que pensam isso da gente, tem pessoas que sentem isso. (Marcos)*

*[...] as pessoas acham que aquela pessoa que não está enxergando não é capaz de sentir, de analisar, de avaliar, de manifestar opinião [...] (Josias)*

*A família tem vergonha de você com a bengala, de sair com você [...] (João)*

*[...] ah, eu vou aprender a tocar violão, quem sabe amanhã eu não posso ir numa praça aí, né [...] começar a ensaiar, cantar umas musicazinhas lá, tocar violão... é assim que começa, né. Sabe que nego falou: você vai ficar todo sujo e vai virar*

*mendigo. Mas logo vem na mentalidade deles, que você vai ficar todo sujo e vai virar mendigo [...] (João)*

A “mentalidade deles”, como diz João, resume, de certa forma, que a discriminação, a desqualificação e a marginalização são situações que ainda estão presentes na vida dessas pessoas, como aspectos que interferem diretamente no comportamento e na desestruturação da autoestima. Como destaca Barczinski (2006), o estigma da cegueira que marcou a trajetória das pessoas cegas no passar dos tempos ainda persiste na atualidade. Logo, suas potencialidades esbarram na condição, ou melhor, no rótulo de “deficiente” emergido da relação com o meio, dificultando todo um processo de reaprendizagem de tarefas cotidianas ou até mesmo de novas aprendizagens, como, por exemplo, o Braille, orientação e mobilidade, informática, música, dentre outros.

Percebe-se, neste ponto, a importância do processo de reabilitação para a reestruturação psicológica e social dessas pessoas como mecanismo de novos aprendizados. Os relatos dos entrevistados demonstraram que esse processo emerge como uma fase de superação, em função dos ganhos atribuídos pelas atividades desenvolvidas no setor de reabilitação. O processo de aceitação é destacado pelos estudos de Carroll (1968) e Canejo (1996) como primeiro passo para a recuperação de autoestima, gerando mudanças de comportamento. É nesse momento que o indivíduo consegue perceber que há possibilidades para novos aprendizados e para o estabelecimento de novas metas. Nesse processo, ele ganha novos conhecimentos sobre si mesmo, novas habilidades necessárias ao seu novo estado e um controle de suas emoções e de seu ambiente.

Nota-se que o sentimento de conquista em situação de aprendizagem foi um fator motivador para novas expectativas e, principalmente, para a reconstrução da autoimagem afetada com a perda da visão. Alguns relatos ratificaram que as apresentações musicais realizadas nesse período mostraram a importância do ensino de música para um processo de reabilitação e como a recomposição da autoimagem está relacionada a esse processo.

Além de promover momentos para avaliações do trabalho musical, essas apresentações fazem com que haja uma interação entre a família, o público e a atividade desenvolvida. Os estudos de Montilha e Arruda (2007) destacam a importância e o desafio de manter a família e a instituição como parceiras, visando ao pleno desenvolvimento e ao bem-estar social e afetivo do indivíduo e de sua família. Como vimos anteriormente, a família é responsável, muitas vezes, por reações diversas, como segregação, assistencialismo e também superproteção (CANEJO, 1996). Neste ponto, considera-se a importância da produção artística como uma das fontes para as construções de novas relações:

*[...] sabe lá o que significa, o que é apresentar no teatro, lá fora, os filhos, a própria família que vem assistir, ela começa a ver aquele sujeito de forma diferente. Não é isso? Então, isso tudo é muito importante nesse processo [...]* (Paula)

*Ah, eu gostei muito, foi muito legal [sorriso aberto], diferente, diferente de, por exemplo, cantar sozinho, ouvir uma música, aprender, e cantar, porque, como foi as apresentações no teatro, né... outras pessoas, com o público, que é uma coisa até emocionante você cantar e você ver que você tá cantando bem, e as pessoas gostam, então, eu acho que é muito legal, é muito gratificante você aprender algo que você mostre, você goste e que essas pessoas achem que você tá bem naquilo que você tá fazendo... Ah, me dá uma ânimo de seguir em frente, de continuar, se é bom pra mim, eu acho que porque não, não persistir [...]* (Ricardo)

*Muito emocionante, muito emocionante [emoção na fala], [...] ele mostra pros amigos e eles ficam muito felizes de ver que a evolução, principalmente dele, pessoalmente as pessoas que viram como ele ficou, que ele saiu sem falar, e ele hoje tá podendo cantar, foi muito bom!* (Amélia, mãe do Ricardo)

Esses três relatos, fornecidos por fontes diferentes, foram destacados para ilustrar a reflexão e buscar maior profundidade nesse assunto. Os depoimentos dos entrevistados comprovam o quanto as apresentações musicais, como resultado de um processo pedagógico, podem contribuir para o reforço e a construção de novas relações sociais com a família e com as pessoas mais próximas. Além de reforçar essas relações, essas apresentações também fazem com que o indivíduo se sinta capaz de produzir algo que é agradável ao público. Esse sentimento de capacidade constrói novos padrões de comportamento e fortalece a autoconfiança, perdida em função do trauma ocasionado com a perda da visão. Quanto ao público, este começa a identificar a pessoa com deficiência como sujeito capaz de produzir arte, ao invés de olhar somente para o “deficiente” que canta ou toca um instrumento musical. Ergue-se, assim, uma possível mudança de postura diante da questão, partindo da ótica na qual a separação entre o “deficiente” e o indivíduo modifica um padrão de condutas e abre novas possibilidades para novas formas de abordagens.

A quebra desse olhar é o principal desafio para a construção de uma perspectiva na diversidade como forma de fortalecimento e valorização das diferenças diante de situações de segregação, discriminação e desqualificação dessas pessoas. Em síntese, esse desafio deve ser encarado como um compromisso desencadeado a partir da interação entre instituição – sujeito – família. Logo, deve-se refletir sobre possíveis ações voltadas às famílias desses indivíduos que passam por este processo de reabilitação. A família é considerada uma peça chave neste processo. Portanto, oferecer atendimento e apoio aos familiares, fazendo com que os mesmos participem de ações junto aos profissionais da área, colaborando e interagindo de forma efetiva neste processo, seria uma forma de diminuir grande parte das dificuldades encontradas por essas pessoas no processo de reabilitação, além de criar no ambiente familiar, relações mais construtivas o que influenciaria diretamente na qualidade de vida dessas pessoas. Soma-

se a essa perspectiva a implantação de políticas públicas que reforcem um olhar mais abrangente que vá além das dimensões físicas, contemplando questões humanas mais complexas de ordem afetiva, ética e sociocultural. A interação entre essas partes é indispensável para a resolução de problemas, para a construção de novas possibilidades e para a construção de novas abordagens, visando a um compromisso com o desenvolvimento pleno dessas pessoas.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem em música, as estratégias para ensinar música no setor de reabilitação do IBC foram construídas empiricamente desde o primeiro momento em que se iniciou o período que legitimou meu contrato de dois anos como professor temporário de música. O contato com os alunos e as conversas com alguns profissionais da área foram pouco a pouco se transformando em ferramentas para a construção de métodos e ações que fossem condizentes com o contexto e a concepção de ensino de música no local.

De acordo com os estudos de Bonilha (2006) e Louro (2006), a música nos centros de reabilitação busca focos terapêuticos, visando ao bem-estar social e psicológico do indivíduo. Louro (2006) complementa que a esquematização da musicoterapia no século XX como área científica tornou a utilização da música, nesses espaços, um meio de desenvolvimento de habilidades sensório-motoras, sociais e/ou afetivas, deixando os aspectos da *performance* e o desenvolvimento musical para segundo plano.

De fato, as contribuições da musicoterapia para os centros de reabilitação, de maneira geral, colaboram para a reestruturação do indivíduo e apresentam a música como uma inesgotável fonte de conhecimento. Mas a diferenciação entre a educação musical e a musicoterapia como áreas de conhecimento, que atuam com objetivos diferenciados, é essencial para as ações do profissional que atua nesse contexto. Apesar de concordar com os autores sobre a referida questão, a presente pesquisa demonstra que há possibilidades de desenvolver um trabalho com enfoque musical, visando a habilidades musicais em um processo de reabilitação, sem deixar de considerar a especificidade do contexto e a realidade encontrada.

Para Sloboda (2008), a habilidade musical é adquirida pela interação com um meio musical. Ou seja, ouvir música, falar sobre música, cantar e tocar um instrumento musical são ações desenvolvidas em ambientes musicais, logo a ampliação dessas práticas é construída em função de novas formas de aprender música. De maneira geral, os relatos dos entrevistados sobre o processo de ensino-aprendizagem em música corroboraram uma variante de resultados, desde aspectos de caráter social a aspectos essencialmente musicais. Percebe-se,

em linhas gerais, que a adequação às situações e aos alunos, com base nos princípios do ensino coletivo de música, colaborou para o envolvimento deles com a atividade musical em função da motivação e da satisfação em aprender música.

Quanto às adaptações dos procedimentos pedagógicos, gostaria de destacar algumas questões referentes à abordagem aplicada nas aulas. Os dados extraídos dos relatórios dos licenciandos dialogam com os depoimentos de alguns alunos e revelam alguns resultados que considero pertinentes para a presente discussão. Sobre o método utilizado no ensino de violão, foram extraídos depoimentos que podem ilustrar a discussão:

*Um primeiro ponto que merece ser destacado é a forma como o professor Paulo ensinava os acordes aos alunos. Ele usava um sistema numérico composto por dezenas e unidades, onde a dezena representava a corda, por exemplo, a primeira corda, a corda Mi, era representada pela dezena 10; a segunda corda, corda Si, era representada pela dezena 20, e assim sucessivamente. Já as unidades representavam as casas do violão, por exemplo, a primeira casa era representada pela unidade 1, a segunda, pela unidade 2, e assim por diante. Com esse sistema, ficava mais claro onde seriam colocados os dedos no braço do violão para formar os acordes, uma vez que os alunos não podiam visualizá-los e imitar. (Lúcio)*

*Por terem os mais variados graus de deficiência visual, o professor utilizou um método especial para o ensino de violão, que consistia em numerar as cordas e as casas; tendo como exemplo: corda um casa um é 11, corda dois casa um é 21, e assim por diante, com isso ele obtém excelentes resultados. (Laura)*

Os dois depoimentos relatam um procedimento que foi muito utilizado nas aulas de violão em grupo e explicitam o processo de adequação ao contexto e à realidade de ensino, bem como, como foi observado pelos licenciandos, demonstram clareza na forma de ensinar violão. Como já dito anteriormente, esse procedimento nos foi apresentado por um aluno que demonstrou essa abordagem em sala de aula como uma possível maneira didática de ensinar o instrumento. A partir da análise empírica dessa abordagem, esse método foi se transformando em um mecanismo para ensinar violão a esses alunos no setor de reabilitação.

Enfatiza-se, neste ponto, o quanto a relação horizontal entre professor e aluno pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem em música. Swanwick (2003) aponta, em um dos seus princípios de educação musical, que considerar o discurso musical do aluno é uma forma de enriquecer o processo pedagógico musical, valorizando sua bagagem cultural. A valorização da realidade sócio-cultural do aluno é a principal premissa de Freire (1987). De acordo com o autor, privilegiar as experiências e as percepções de mundo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem é uma forma de buscar a mediação entre as informações abordadas nas aulas e o mundo social e cultural do indivíduo. Acredito que, quando se fala em discurso, trata-se de toda experiência prévia musical que esse aluno vivenciou antes de chegar aos professores de música. A valorização dessa experiência abre novas possibilidades para as ações em sala de aula e possivelmente pode resultar em novos ganhos tanto para quem ensina

quanto para quem aprende música. O relato de um aluno ilustra essa discussão e esboça o quanto as adaptações ao aluno interferem nos resultados práticos em sala de aula:

*Olha, pra mim, foi maravilhoso, eu falo até em nome da rapaziada aí [...] muitos de nós não tinham a menor noção de, de, por exemplo, dos acordes, do tipo que você ensina, em números [...] o outro professor que vinha aqui, ele dizia dá dois toques na um [primeira corda do violão], dá um toque na dois [segunda corda do violão], volta na um, prende a dois, poxa, assim vai ser difícil de aprender, vinda de baixo pra cima, dá um toque, dá dois toques embaixo, prende [...] já no [...] no [...] 61, 62 [códigos utilizados na formação dos acordes no violão com o uso do método] você aprende mais fácil... é o jeito como ensinam, né... do jeito que é explicado pra gente, o método como você ensinou qualquer um quer aprender. (João, informação verbal).*

A adaptação da metodologia ao aluno não é somente uma premissa da educação musical voltada àqueles que apresentam alguma deficiência. É um princípio básico que pode ser inserido em qualquer concepção de ensino de música, seja em qualquer espaço ou contexto. A adaptação de métodos e estratégias em função da especificidade do aluno é uma das formas mais eficazes de promover a motivação no processo de aprendizagem (ROGERS, 1978, 1995; SLOBODA, 2008). João deixa explícito que a forma de ensinar interfere na forma de aprender. Esse aspecto alimenta expectativas que sustentam objetivos como, por exemplo, ser capaz de aprender a tocar um instrumento. Para uma pessoa que perde a visão ao longo da vida e passa por diversas dificuldades, dentre elas, como já foi mencionado, a discriminação e a desqualificação, ser capaz de tocar um instrumento é um resultado que não remete somente à aquisição de uma habilidade musical, mas, sim, a todo um processo de reestruturação da autoconfiança e da autoestima. Portanto, cabe ressaltar novamente a importância do aluno torna-se o centro do processo de aprendizagem a partir de ações pedagógicas direcionadas à sua realidade, expectativas e especificidades. As adaptações realizadas na abordagem do método de ensino do violão foi um recurso utilizado como facilitador da aprendizagem e revelou o quanto a utilização de mecanismos próprios pode contribuir para o sucesso do aluno (ROGERS, 1978; SLOBODA, 2008).

É necessário deixar claro que existem várias metodologias para o ensino de violão. A abordagem apresentada foi fruto da experiência com esses alunos em sala de aula. Como qualquer outro método, esse também apresenta suas limitações, como, por exemplo, a ênfase nos números, ao invés de nas notas. Os alunos conseguiam, à medida que desenvolviam experiência com o instrumento, memorizar os nomes dos acordes e a sequência harmônica para a execução das músicas. Por outro lado, o nome das notas localizadas no braço do instrumento não foi contemplado nas aulas. Talvez pelo objetivo de criar possibilidades para esses alunos memorizarem os acordes para a produção musical em curto prazo, não houve preocupação com esse aspecto. Acredito na hipótese de um tempo maior de forma contínua,

para desenvolver nas aulas formas e exercícios para contemplar essa questão apontada na discussão.

Outro procedimento que gostaria de destacar foi o uso do gravador portátil nas aulas e os resultados observados na utilização desse recurso para a aprendizagem musical. Nesse contexto, verifica-se que a única forma de registrar o que era exposto em aula seria em forma de gravação, tendo em vista os alunos não terem fluência na leitura e escrita em Braille. Bonilha (2006) destaca que a utilização de gravadores em sala de aula é uma estratégia muito usada pelas pessoas cegas, de modo a facilitar a coleta dos registros nas aulas, até mesmo do dia a dia (números de telefone, endereços etc.), logo favorecendo a aquisição de novas informações. Constata-se nesta pesquisa que, além de funcionar como um recurso para registro das informações nas aulas, o uso do gravador nos estudos caseiros propiciou mecanismos para “tirar” músicas de ouvido, logo influenciando a percepção musical desses alunos. Alguns relatos demonstram esse resultado:

*Então, como eu falei, a pessoa que gosta muito de música, que ouve muito música, então você pega o violão, e aí você descobre um acorde parecido, aí você tenta descobrir aquele outro que se encaixa de acordo com a música, tem sido dessa forma, só que é difícil, né, quando tem muito acordes, fica mais difícil [...] (Marcos)*

*Sim, só o gravador, porque eu gravo aquela parte e vou pegar no dia seguinte aquilo que eu já consegui e que eu considero como que ficou legal, aí eu gravo, eu gravo e vou falando, e uso o mesmo recurso que você usa, falando os acordes, aí eu vou falando os acordes e vou, é cantando a letra da música naquele ponto da mudança da música eu falo qual é o acorde, aí eu vou passando aquilo, e depois quando tá, eu apago tudo, quando tá formado, apago tudo e coloco tudinho direitinho desde o início, até memorizar. (Josias)*

*[...] quando entrou a música do Balão Mágico deu pra perceber três acordes com muita clareza, que era o Dó Maior, o Sol Maior e o Ré Menor, eu consegui perceber, engraçado que o Lá Menor é fácil de perceber, mas eu não consegui perceber o Lá Menor, não consegui, mais eu percebi, eu falei pro Bruno: Bruno, tem Dó aí, e tem Sol Maior. Quando eu cheguei em casa aí eu fui e praticando e fui conseguindo encaixar, aí foi quando eu consegui colocar os outros acordes, como Lá Menor, aí eu tinha colocado Lá Maior como você corrigiu pra Fá [...] (Josias)*

Os relatos identificam claramente que o reconhecimento sonoro desses acordes, a partir do hábito adquirido com o uso do gravador, resultou na prática de “tirar” músicas de ouvido e ampliou o conhecimento musical desses alunos. A hipótese levantada anteriormente no corpo desta dissertação (ver p. 48) sobre os resultados observados com o uso do gravador pôde ser comprovada de forma mais concreta, por meio dos depoimentos dos próprios alunos. Considera-se que o uso do gravador foi essencial para a melhora na memorização das informações fornecidas em aula, para a aquisição de autonomia nos estudos musicais, na ampliação da percepção musical, e para o engajamento na atividade musical desempenhada de forma independente, o que remete à aquisição da autorrealização (ROGERS, 1978). Assim, é



reforçado um processo de valorização do fazer musical a partir das conquistas estabelecidas em função da aprendizagem em música (SWANWICK, 2003).

As dificuldades observadas com o uso desses gravadores foram constatadas ao longo dos dois anos de aulas para esse público. Diante das observações ao longo desse período, percebi que o modelo desses aparelhos é muito antigo. Como são aparelhos que utilizam fitas cassetes, muitas vezes não eram encontrados nos estabelecimentos comerciais para sua compra. Desse modo, alguns alunos tinham dificuldades em adquirir um aparelho desse modelo.

Tendo em vista que, hoje, com o avanço tecnológico, muitos gravadores portáteis são modelos digitais, sem informações em alto-relevo, o que dificulta o acesso e o próprio manuseio tátil, acredita-se que daqui a alguns anos esses modelos de aparelhos com fitas cassetes não serão mais distribuídos no mercado, em função do avanço dos produtos digitais na sociedade moderna. Apesar de atualmente existirem programas adaptados, a partir de *softwares* de computadores, para celulares e relógios, voltados especificamente para esse público, não conheço a existência de aparelhos de gravação digital com tal recurso. Para o indivíduo com baixa visão, ainda é possível seu manuseio com alguns recursos de ampliação de imagem, mas, para o sujeito com cegueira severa, o uso desses aparelhos digitais fica praticamente inviável. Vale destacar que a implantação desses recursos para esse público é de extrema importância para novos avanços na sociedade. Enquanto essa implantação não acontece, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que investiguem novos padrões de acessibilidade para serem usados no País.

Sobre a concepção de ensino de música utilizado nas aulas, os depoimentos puderam revelar o quanto os princípios do ensino coletivo de música estiveram presentes na prática e como foram traduzidos em resultados que interferiram tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos sociais. Em linhas gerais, verifica-se que a motivação está estreitamente atrelada aos fatores mencionados na análise. Ou seja, a satisfação em produzir música em grupo, as adaptações nos procedimentos pedagógicos, a troca de experiências em situação de aprendizagem, a abertura para um ambiente propício à socialização, o reconhecimento das diferenças a partir de percepções individuais, o sentimento de sentir-se parte do grupo por meio de uma aprendizagem ativa puderam ser apresentados por meio de alguns relatos e demonstram que o acolhimento e a valorização do grupo motivam o aluno e reforçam estímulos para a interação com o meio externo e com o outro (TOURINHO, 1995; DANTAS, 2010; CRUVINEL, 2005).

A participação do professor nesse processo como um membro do grupo também reforça a premissa de que o ensino coletivo de música contribui para a mudança de comportamentos, de atitudes, para aquisição de novos valores e novas compreensões musicais, reforçando o sentimento de autoestima. Moraes (1995), citado por Cruvinel (2005), comenta que “a autoestima seria o resultado da autoconfiança e do autorrespeito, formando a base da autoimagem” (MORAES, 1995 apud CRUVINEL, 2005, p. 81). Logo, entendemos que esses resultados observados, por meio da prática do ensino coletivo de música, reforçam um processo de reconstrução da autoimagem, muitas vezes afetada pelo estigma depreciativo imposto, mesmo que naturalmente, pela relação com a sociedade (GOFFMAN, 2008; GLAT, 2006).

Segundo Moscovici (2010), “nós percebemos o mundo tal como é e todas [as] nossas percepções, ideias e atribuições são respostas e estímulos do ambiente físico, ou quase físico, em que nós vivemos” (MOSCOVICI, 2010, p. 30). Assim, compreendemos que a autoimagem é construída em função das respostas extraídas do ambiente, em função de atividades desempenhadas e da conduta desse sujeito no ambiente. Essas respostas passam a ser avaliadas por terceiros e pelo próprio sujeito, refletindo diretamente na percepção de si mesmo. Desse modo, é possível compreender que o processo de transformação, em função de uma mudança de comportamento, de conduta diante dos desafios encontrados no meio externo e da própria percepção como indivíduo, passa a ser um reflexo da sua representação social nesse meio (MOSCOVICI, 2010).

Os resultados coletados nesse período demonstram o quanto à educação musical é importante para desencadear novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, criar possibilidades para possíveis transformações benéficas ao ser humano. Os dados comprovaram que o estudo da música não se baseia somente na perspectiva de uma atividade prazerosa, mas, sim, de uma área de conhecimento capaz de promover, além do bem-estar, desenvolvimento de fundamentos musicais a partir da prática coletiva.

Portanto, reforça-se a importância de manter um trabalho contínuo alicerçado em objetivos e metas a partir de um compromisso com o aluno. Como se verifica na análise, a atividade musical sempre ocupou um espaço no setor de reabilitação dirigida por ações voluntárias ou por professores de contratos temporários. Pela análise dos relatos dos alunos e até dos licenciandos que observaram também esta questão, tal aspecto interfere em todo um trabalho musical desenvolvido. A troca de professores sem um planejamento prévio não traz resultados benéficos para a produção musical dos alunos e também interfere em toda uma relação entre professor, aluno e instituição. A minha saída sem uma substituição adequada

gerou uma grande insatisfação por parte dos alunos, que, por sua vez, reclamaram da falta de professor de música no setor de reabilitação. A própria chefe da reabilitação demonstrou essa questão em um de seus relatos, comprovando a inquietude dos alunos: *“olha, desde que você saiu, os alunos tão vindo reclamar que não tem professor...”* (Patrícia)

A informação apresenta uma problemática que gira em torno de um processo de ensino musical que não é estabelecido de forma contínua. O trabalho voluntário e/ou os contratos temporários estabelecidos no setor de reabilitação colaboram para essa falta de continuidade da atividade e dificultam todo um processo de ensino-aprendizagem em música, além de fortalecer uma suposta visão assistencialista do ensino de música para essas pessoas. As reivindicações dos alunos devido à falta de professor de música no setor, por outro lado, indicam e evidenciam a importância das aulas de música no processo de reabilitação e como o aprendizado musical foi significativo para eles.

Finaliza-se, em diálogo com o referencial adotado nesta pesquisa, que a concepção de ensino de música contextualizada na realidade do aluno, aliada às adaptações necessárias ao contexto e à realidade encontrada, gera mecanismos facilitadores da conquistas de metas, alimentadas por meio da motivação (ROGERS, 1978; SLOBODA, 2008). Por isso, conclui-se que, além de prover benefícios sociais e afetivos, o ensino de música, inserido em um processo de reabilitação, pode contribuir para o desenvolvimento musical de forma satisfatória, visando a objetivos e perspectivas essencialmente musicais.

Pode-se verificar com este estudo que a cegueira na idade adulta é uma grande perda na vida de qualquer indivíduo, mas essa perda se torna mais profunda a partir do momento que o meio externo não oferece condições e oportunidades para o indivíduo fortalecer suas necessidades e potencialidades como ser humano. Os desafios e as dificuldades sempre estarão presentes na vida dessas pessoas; todavia, acredito que alguns resultados coletados nesta pesquisa interferiram de forma direta em suas vidas. Esses resultados podem ser irrigados, desde que haja o desenvolvimento de novas pesquisas e ações na área que dê suporte a novas buscas de conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as etapas desta pesquisa resultaram em uma rica fonte de aprendizado. A experiência adquirida a partir do contato com os profissionais do setor de reabilitação e a vivência com os próprios alunos nesse período favoreceram meu crescimento tanto profissional quanto humano. A partir dos subsídios fornecidos pelo referencial teórico, foi possível amadurecer e buscar algumas conclusões sobre o tema pesquisado.

Sobre a cegueira adquirida, pode-se concluir que se trata de uma situação que interfere em todo um planejamento de vida, levando o indivíduo a uma condição de vida socialmente construída e, logo, possível de ser socialmente transformada. A representação da pessoa cega diante da sociedade é fruto do seu relacionamento com o meio externo. Portanto, cabe ressaltar o quanto se torna importante a implantação de ações que busquem objetivos focados na integração entre instituições de saúde, educação e outras. Essa proposta integrada pode colaborar para a construção de novas abordagens e novos paradigmas que resultem em oportunidades e possibilidades de as pessoas cegas serem vistas e identificadas como sujeitos, e não como “deficientes”.

Inclusive, o uso da terminologia adotada nesta pesquisa refere-se à *pessoa com deficiência*, justamente por considerar que a pessoa *tem* uma deficiência, e não *é* um deficiente ou *porta* uma deficiência. A princípio, só portamos algo que podemos deixar de portar. Uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela tem uma deficiência. Esse posicionamento permite novas reflexões e novas atuações por parte dos profissionais da área, da família, dos próprios setores de reabilitação e da sociedade em geral, o que, certamente, pode contribuir em outras áreas que contemplem ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência em geral.

A respeito da reabilitação, cabe ressaltar a importância de um processo de reconstrução e readaptação do sujeito a partir de mecanismos que permitam sua readequação social. Logo, é necessário refletir sobre esse processo a partir da oferta de serviços, da integração, da descentralização e, principalmente, do investimento em recursos humanos, que são a base fundamental de qualquer sistema que pretende trabalhar com qualidade. Além do processo de recrutamento do profissional para essa área, é necessário investir em sua permanência com cargos de caráter efetivo. Dessa forma, evita-se a interrupção de qualquer planejamento, além de valorizar o profissional e o desempenho de sua função. Quanto aos alunos, estes não seriam submetidos a processos de transição ou interrupção da atividade

desenvolvida, favorecendo, assim, o trabalho contínuo, focalizando meios para melhorias e avanços na área, visando a propostas efetivas de desenvolvimento humano sem qualquer perspectiva assistencial.

O indivíduo, ao passar pelo processo de reabilitação, deve, de fato, ter a garantia de inclusão na sociedade; por outro lado, esta deve buscar meios para adaptar esse sujeito, considerando suas limitações e potencialidades. Portanto, aumentar a conscientização sobre a deficiência, coletando informações sobre o conhecimento, as crenças e as atitudes, pode ajudar na identificação de falhas na compreensão da opinião pública, que podem ser corrigidas por meio da educação e da disseminação pública de informações. Essas ações implicarão possíveis mudanças da representação social dessas pessoas e a desmistificação da deficiência como um rótulo depreciativo.

Como foco principal desta pesquisa, o ensino de música se destaca como uma das ferramentas para a construção de novos olhares e novas perspectivas de abordagens adequadas à realidade encontrada. A partir da análise dos dados, foi possível verificar o quanto a educação musical, como uma área de conhecimento, pode contribuir para novas transformações e permite refletir sobre possíveis abordagens relacionadas à cegueira adquirida e aos centros de reabilitação. Os resultados extraídos desta pesquisa focalizaram aspectos tanto da vida social quanto da vida musical dos sujeitos envolvidos. Vale destacar, novamente, o quanto é importante focar objetivos musicais, sem perder a essência e o cuidado com especificidade do aluno e do contexto encontrado.

Os resultados observados revelaram que os alunos, mesmo diante de seus problemas relacionados com a vida e a perda da visão, se envolveram com a atividade musical e procuraram a todo momento aprender música. O ambiente musical criado nas aulas, nos ensaios focados nas apresentações musicais, propiciou envolvimento dos alunos e também de seus familiares. Portanto, criou-se, nesse cenário, além do estreitamento e reforço das relações sociais com seus próprios familiares, a valorização do ensino de música e da sua importância como área de desenvolvimento humano, independentemente do espaço de atuação.

Esta reflexão pode ampliar a discussão e trazer novamente à tona a busca de um esclarecimento entre os objetivos da musicoterapia e a educação musical. Buscar essa diferença entre as duas áreas de conhecimento é indispensável para as práticas e o desenvolvimento de novas pesquisas que possibilitem refletir sobre o assunto. A utilização da música com objetivo terapêutico é um atributo da musicoterapia. Sua função muitas vezes é confundida, fazendo com que ocorra a falsa ideia de que o atendimento voltado às pessoas com deficiência deve ser realizado somente pelo musicoterapeuta. Ao contrário, a educação

musical, a partir do seu objetivo didático-musical, permite o alcance de resultados importantes com uma aproximação da linguagem musical, colaborando para a construção e a ampliação de novas habilidades musicais e possibilitando novas perspectivas de inserção social.

Cabe ressaltar e enfatizar que não se buscou aqui, em momento algum, diminuir a importância da musicoterapia como área de conhecimento, desenvolvimento e atendimento da pessoa com deficiência. Contudo, considera-se a importância do esclarecimento da diferença entre essas duas áreas, visando a novas perspectivas para futuras pesquisas, o que permite uma nova postura diante do atendimento das pessoas com deficiência. Nessa ótica, reitero que a educação musical abrange métodos e estratégias que contemplam o desenvolvimento das práticas musicais para pessoas com deficiência ou não. No caso das pessoas com deficiência visual, o presente estudo demonstrou que formas simples de adaptações, tais como o uso da tablatura e a utilização do gravador, se tornaram ferramentas importantes para o desenvolvimento didático das aulas com enfoque essencialmente musical.

Aponta-se, a partir desta discussão, a importância de esses temas serem contemplados nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música, visando a uma formação mais consistente e mais atenta aos aspectos da diversidade, uma vez que o professor de música, na atualidade, depara com uma série de necessidades que, muitas vezes, só passam a ser analisadas a partir de sua experiência como docente. A oportunidade de vivências e experiências pedagógicas durante o período de graduação, por meio da prática pedagógica desempenhada nos cursos de Licenciatura em Música, abre maiores chances para novos conhecimentos e colabora para o desenvolvimento de um número maior de pesquisas engajadas na referida área. Citamos como exemplo os próprios licenciandos que observaram minhas aulas nesse período. O contato diário com a realidade de ensino propiciou novos conhecimentos a esses observadores a partir de experimentos e percepções advindos de aspectos analisados no campo de pesquisa. Observar um processo pedagógico pode ser uma ação desencadeadora de novas perspectivas para o ensino e a pesquisa no próprio período de graduação, influenciando a qualidade do trabalho dos futuros professores. Como sugestão, a participação na produção de artigos a partir dos relatórios e de toda a experiência adquirida no período de observação poderia fazer parte de procedimentos de avaliação do próprio trabalho acadêmico do graduando. Esse trabalho poderia ser apresentado em congressos científicos internos e/ou externos, de modo a contribuir para sua formação e para toda a comunidade acadêmica. Assim, além de aprofundar e melhorar a qualidade do seu trabalho em sala de aula, o estímulo à pesquisa se iniciaria desde o período de graduação, colaborando para ações multiplicadoras na área da educação musical.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem em música, considera-se a importância do ensino coletivo de música como uma proposta transformadora capaz de ser aplicada em qualquer concepção de ensino. Essa proposta revelou, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos, que, para aprender música, basta a oferta de oportunidades por meio de abordagens que sejam adequadas à realidade encontrada. Nessa ótica, verifica-se a necessidade de inserção do ensino coletivo de música como parte da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Música, como forma de proposta pedagógica, visando à busca de novos olhares e possibilidades para refletir sobre a interação entre a teoria e a prática, valorizando, como objetivo central nas aulas de música, a própria música.

Infelizmente, o acesso à educação musical formal no Brasil, ainda hoje, é um privilégio quase que exclusivo das classes média e alta. As escolas particulares que atuam no ensino específico de música são inacessíveis economicamente para grande parte da população. Por outro lado, as escolas da rede pública da educação básica ainda não se abasteceram de mecanismos para uma oferta adequada de ensino musical. O problema é ampliado quando se trata de oportunidades aos alunos com deficiência. Estes, muitas vezes, não conseguem acesso e permanência devido à falta de recursos e também à falta de orientação para uma abordagem adequada às necessidades encontradas. Portanto, verifica-se a necessidade de desenvolvimento de um número maior de pesquisas focadas em questões que problematizem e levem discussões a respeito de propostas inclusivas voltadas ao ensino de música. Dessa forma, os subsídios fornecidos por esses estudos poderão levantar sugestões que certamente refletirão em planejamentos e objetivos focados no desenvolvimento do aluno, privilegiando suas necessidades, peculiaridades e inserção social.

Conclui-se que os resultados extraídos desta pesquisa revelaram o quanto o ensino de música apresentou um papel importante na vida dessas pessoas, tanto no que diz respeito aos aspectos musicais quanto aos sociais. Cabe lembrar que esses resultados não buscaram a generalização dos assuntos abordados, mas, sim, a descrição com fidelidade dos desdobramentos que surgiram a partir do que foi coletado neste estudo. Como a pesquisa se voltou somente para o estudo de caso de pessoas cegas em processo de reabilitação, não foi possível verificar quais seriam os impactos se os mesmos procedimentos fossem aplicados a um grupo heterogêneo. Dessa forma, verifica-se a necessidade da realização de novos estudos voltados à observação de práticas musicais desenvolvidas com grupos, os quais abranjam aspectos da aprendizagem em música, focando a interação entre os videntes (pessoas que enxergam), pessoas com deficiência visual, pessoas com outras deficiências etc. Essa interação em situação de aprendizagem pode corroborar e reforçar possíveis conclusões a

respeito do ensino de música nessa perspectiva e levantará novos desdobramentos a respeito das propostas de inclusão, valorizando a abertura de espaços que perpetuem o respeito às diferenças, sobretudo valorizando aspectos da diversidade.

Finalizando, espero que este estudo aponte possibilidades para que novas investigações sejam realizadas e para que se crie uma consciência dos caminhos e desafios do ensino musical para as pessoas com deficiência visual, sobretudo para aqueles que perdem a visão na idade adulta, tendo em vista a carência de estudos desenvolvidos nessa área. Acredito que esses resultados podem apontar caminhos e servir como fontes para futuras discussões e reflexões em torno desse assunto. As questões levantadas no presente estudo não esgotam as possíveis reflexões e interpretações que podem ser analisadas a respeito do que foi abordado. Afinal, a reflexão sobre esse tema não exaure as possibilidades de continuar com o desejo e a curiosidade de buscar novas abordagens para o ensino de música.



## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 5. ed. São Paulo: Global, 2009. 877 p.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, c1997.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Motivação e ensino de música**. In ARAÚJO, Rosane Cardoso de; LLARI, Beatriz. *Mentes e Música*. Curitiba: Deartes; UFPR, 2009.

BARCZINSKI, Maria Cristina de Castro. **Reações psicológicas à perda da visão**. In: \_\_\_\_\_. Estudo de casos de novos cegos e a assimilação da deficiência visual. São Paulo: Rede Saci, 24 maio 2006. Disponível em: <[www.saci.gov.br](http://www.saci.gov.br)>. Acesso em 13 maio 2010.

BARQUEIRO, Rosângela Ribeiro Mucci; BARQUEIRO, Antonio Carlos. A Inclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho. In: SAMPAIO, Marcos Wilson et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010, p. 481- 494.

BOHN, Débora Flemming. **O ensino de violino voltado para deficientes visuais integrando o método Suzuki e a Musicografia Braille**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Música - opção Violino, como requisito à obtenção do título de Bacharel em Violino, do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, 2008.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Leitura musical nas pontas dos dedos: caminhos e desafios do ensino da musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 5 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. CONAE 2010. **Conferência Nacional da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento Referência. Brasília, DF, abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Atendimento educacional Especializado**. Formação Continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC, Brasília - DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 13 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração e Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. In: \_\_\_\_\_. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

CANDEIA JÚNIOR, Ernandes. “**Um novo olhar**”: Projeto de educação musical para pacientes deficientes visuais e multi-deficientes. IX Encontro da ABEM Regional Nordeste. II Fórum Norte-Rio-Grandense de educação Musical. Natal, 17, 18 e 19 de junho de 2010.

CANEJO, Elizabeth. **A reintegração dos portadores de cegueira na idade adulta: uma abordagem psicossocial**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidade. Faculdade de Educação, 1996.

CARROLL, Thomas J. **Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como conviver com ela**. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1968.

CARVALHO, Maressa Miquelino de. **O ensino específico de música para deficientes visuais: O método Musibraille**. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação Musical – Habilitação em ensino musical escolar – da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

DANTAS, Tais. **Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interações sociais**. In: Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em música. XV Colóquio do programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, p. 406-413. Rio de Janeiro 8 a 10 de Novembro de 2010.

FERNANDES, José Nunes. **Pesquisa em educação musical: situação no campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação scricto sensu em Educação**. Revista da ABEM Proto Alegre, v. 5, p. 45-57, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação scritus sensu em educação**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.15, p. 11-26, 2006.

FRANCO, João Roberto. **O Significado para pessoas que perderam a visão na idade adulta**. Dissertação de Mestrado – Universidade federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2002. 109p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Bellard, Vanda. **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Questões atuais em educação especial. 3ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Marco Antônio Granjeiro. **A inclusão Sócio-educacional de crianças e jovens com deficiência visual e a participação de ONG e Instituto de Cegos da Paraíba.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: [s.n.], 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, Lucia Maria Filgueiras da Silva. **O retorno de alunos deficientes visuais ao espaço da escola especial:** afinal, como caminha a inclusão? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2003.

MONTILHA, Rita de Cássia Letto; ARRUDA Sonia Chadi de Paula. **Habilitação e reabilitação de adultos e idosos com deficiência visual.** In: MASINI, Elcie F. Salzano. A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. 1ª Ed. São Paulo: Vetor, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais.** Investigações em psicologia social. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência Visual Inclusiva.** Curitiba: Ibplex, 2010.

PAULINO, Luciana Fernandes. **Representações sociais de velhice, cegueira e direitos sociais em instituições especializadas em deficiência visual.** Dissertação de Mestrado. Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

ROGERS, R. Carl. **Tornar-se Pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender.** 4ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SÁ, Elizabet Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Parte II – Alunos com cegueira.** In, Domingues, Celma dos Anjos. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira / Celma dos Anjos Domingues... [et.al.].

- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: Uma visão geral.** In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.* 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Claudia Eboli. **A educação musical para alunos com necessidades especiais e as possíveis influências da musicoterapia na prática dos educadores.** In, Espaço - Atualidades em educação. Informativo Técnico – Científico. INES – Rio de Janeiro, n. 31, p. 68, jan-jun 2009.

\_\_\_\_\_. **As práticas em Educação Musical Especial:** possíveis contribuições da Musicoterapia. Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96** trajetórias, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Coleção Educacional Contemporânea.

SLOBODA, John A. **A mente musical:** psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari – Londrina: EDUEL, 2008. 384p. ; 23 cm.

SWANWICK, Keith. **Ensinando musica musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, M. S. B. **Ensino Coletivo de Violão:** Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

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

\_\_\_\_\_. Musicografia Braille - Instrumento de inserção e formação profissional. In: **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 2007, v.13, n.36, p. 3. ISSN 1414 6339.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. 20. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

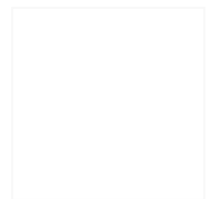
TOURINHO, Ana Cristina G. S. A. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo:** influência do repertório de interesse do aluno. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1995, 138p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Manual para elaboração e normalização de dissertações e teses.** 4. ed. rev. Atual. Rio de Janeiro: Sistema de Bibliotecas e Informação, 2011. (Série de Procedimentos, 5).

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo.** São Paulo: Atlas, 2009.

VERÍSSIMO, Hildemar. **Inclusão:** a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais – velhos e novos paradigmas. In: Benjamin Constant, n. 18, p. 6-10. Rio de Janeiro, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



**APÊNDICE**

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### **Entrevista com os reabilitandos:**

1. A perda da visão: quando ocorreu a perda da visão e como foi?
2. Como foi a reação da família com a perda da visão?
3. Reabilitação: quando iniciou o processo de reabilitação?
4. O que foi, ou é mais importante na sua reabilitação?
5. Música: Por que escolheu a música no setor de reabilitação?
6. Já teve contato com o ensino de música antes de perder a visão?

### **Entrevista com os familiares:**

1. Como era o sujeito antes de perder a visão?
2. O sujeito tinha algum contato com música antes de perder a visão?
3. Atualmente houve mudanças?

### **Entrevista com as duas profissionais do IBC:**

1. Neste tempo ensinando música para este reabilitandos, o que mais te chamou a atenção neste período?
2. Para você, qual a importância do ensino de música para essas pessoas que perdem a visão na idade adulta?

## APÊNDICE B – ALGUMAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO IBC

### **Áreas de apoio**

**SERVIÇO SOCIAL:** tem por finalidade o desenvolvimento pessoal do indivíduo, a fim de que consiga níveis de atuação consciente, plena e produtiva no seu meio. É também o elemento catalisador das necessidades da pessoa, família e equipe.

**PSICOLOGIA:** tem por objetivo receber a pessoa com deficiência visual na instituição, fazer a avaliação e os encaminhamentos para o atendimento adequado as suas necessidades, acompanhar seu desenvolvimento, disponibilizando suporte emocional a fim de promover condições adequadas para a realização da sua habilitação ou reabilitação visual.

### **Áreas funcionais**

**FISIOTERAPIA:** terapia corretiva, terapia do movimento, atividades físicas, visando à plena capacidade física da pessoa.

**EDUCAÇÃO FÍSICA:** a educação física oferece, por meio de algumas atividades como a natação, a hidroginástica, a musculação, dentre outras, mecanismos para a reabilitação física do indivíduo, contribuindo diretamente no seu processo de reabilitação.

**COMUNICAÇÃO:** readaptação na comunicação escrita e no progresso informativo. Algumas atividades desenvolvidas ajudam a pessoa não somente no seu ajustamento pessoal, mas também nos aspectos educativos, vocacionais e carreira profissional, com a utilização dos meios específicos para as pessoas com deficiência visual (Braille, sorobã, uso de auxílios ópticos, informática).

**HABILIDADES BÁSICAS:** é uma atividade da reabilitação que trabalha com o resgate e preparo da pessoa que perdeu ou está em processo de perda da visão. As atividades são diversificadas, e exploram todos os sentidos em especial o tato, audição e olfato que são a base para a sua nova vida social.



**ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA (AVD):** é uma área específica de atendimento que inclui a reaprendizagem de atividades rotineiras como alimentação, vestir e despir, banho e higiene pessoal. A AVD tem como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência visual, condições de formar, dentro de suas potencialidades, mecanismos que lhe permitam participar ativamente do ambiente em que vive.

**ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE (OM):** orientação que envolve a utilização de recursos mecânicos, ópticos e eletrônicos, além da própria locomoção física e orientação mental, visando à independência na locomoção.

**O BRAILLE:** O Sistema Braille, sistema de leitura e escrita com pontos em alto relevo, foi inventado por um jovem cego francês, Louis Braille em 1825. Adotado em diversos países se constitui num insubstituível e imprescindível recurso para a comunicação, a expressão, o lazer, a profissionalização, a integração das pessoas cegas com as palavras escritas. A aprendizagem da leitura e escrita Braille, fornece meios para contato da pessoa com deficiência visual com as palavras escritas através da percepção tátil, promovendo maior acesso a informação, autonomia e independência, facilitando a inclusão social do cego.

**ARTESANATO:** A utilização do artesanato no processo de reabilitação pode ajudar a pessoa com deficiência visual na construção de novas percepções, articulações de idéias e novas experiências a partir da observação de diferentes formas e estilos de produções artísticas, exercitando e desenvolvendo técnicas artesanais com diferentes materiais e conceitos artísticos.

**CERÂMICA:** A oficina de cerâmica oferece aos alunos a oportunidade de criação e produção de peças artísticas feitas em argila. Trata-se de um projeto a partir do qual foi constatado um potencial enorme da cerâmica como instrumento de reintegração, regeneração e reconstrução da vida das pessoas que perderam ou estão perdendo a visão. Além de restituir a autoestima e afirmar a capacidade da pessoa com deficiência visual de produzir, a prática da cerâmica estimula o tato, o desenvolvimento motor, a percepção do espaço, dentre muitos outros benefícios.

## APÊNDICE C - CAUSAS MAIS FREQUENTES DA DEFICIÊNCIA VISUAL<sup>18</sup>

**CATARATA:** é uma doença fácil de reconhecer em seu estágio avançado, quando a pupila está toda branca ou com leucocoria. A tendência da opacidade é levar a uma baixa visão, comprometendo a mobilidade e a orientação. A única forma de reabilitação é a cirurgia. A catarata do adulto é comum acima dos 60 anos de idade, mas pode ocorrer antes por diversas causas, como a decorrência de diabetes, glaucomas, traumatismos etc.

**RETINOPATIA DE PREMATURIDADE:** a retinopatia da prematuridade pode ser decorrente de imaturidade da retina, em virtude de parto prematuro ou por alta dose de oxigênio na incubadora. O oxigênio em alta concentração provoca a vasoconstrição, impedindo a irrigação da retina, podendo provocar dentre vários danos, a retração da retina ou deslocamento total ou parcial.

**TRAUMAS:** Podem ser divididos entre traumas mecânicos (sendo contusões, corpos estranhos e feridas penetrantes as incidências mais comuns) e físicos (calor, frio, etc.). Essas causas estão ligadas, principalmente, ao ambiente de trabalho, onde, em muitos casos, não se observa nenhuma forma de prevenção ou mesmo de fiscalização.

**RETINOBLASTOMA:** é um tumor intraocular muito freqüente na infância. A sua propagação ou generalização também poderá ser feita via linfática ou liquórica. As causas não são bem conhecidas, mas o tratamento deve ser precoce. Desconfie sempre das dores constantes na cabeça e na vista.

**RETINOSE PIGMENTAR:** é também conhecida por retinite pigmentosa, termo usado para definir distrofias hereditárias retinianas caracterizadas pela degeneração do epitélio pigmentar da retina. Pode ocorrer também uma perda progressiva dos fotorreceptores (cones e bastonetes).

**DEFICIÊNCIA VISUAL CORTICAL:** é causada por encefalopatias, alterações do sistema nervoso central, convulsões ou lesões occipitais bilaterais, sendo estas últimas as mais

---

<sup>18</sup> As informações sobre essas patologias foram baseadas nos estudos de Mosquera (2010), encontrado em nosso referencial bibliográfico, e também na obra da Seesp/MEC (BRASIL, 2006). Acesse: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>.

comuns. O motivo maior de o paciente negar a cegueira é pelo fato de que os sensores estão intactos, ou seja, os estímulos são recebidos, apenas não decodificados.

**GLAUCOMA:** muito comum em pessoas idosas, é definida como o aumento da pressão intraocular. É uma doença fácil de diagnosticar e que pode levar à cegueira. Os sintomas mais frequentes: dor de cabeça intensa, dores nos olhos, vista cansada e coceira nos olhos.

**DIABETES:** essa doença silenciosa pode provocar uma retinopatia diabética, que ainda é uma das principais causas de cegueira nos diabéticos. É uma alteração retiniana por obstrução dos vasos capilares da região macular da retina, com formação de cicatriz, podendo formar edema ou cistos de mácula, logo um descolamento de retina.

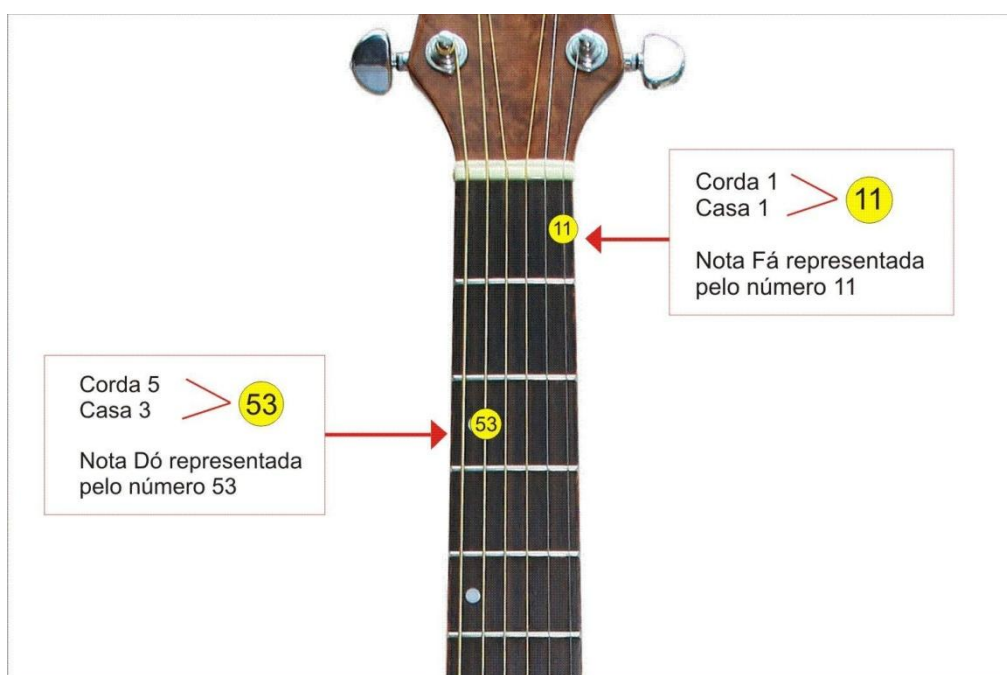
**DOENÇA MACULAR SENIL (DMS):** a mácula é a parte central da retina, responsável por perceber os detalhes. Quando as células sensíveis à luz dessa área se degeneram, significa que a doença está instaurada. A DMS agride principalmente as pessoas mais velhas e seus principais fatores de risco são a hipertensão arterial, a arteriosclerose, o tabagismo e a hereditariedade, tendo maior incidência em mulheres.

**ATROFIA ÓPTICA:** caracteriza-se pela perda total ou parcial da visão, decorrente de lesões ou doenças no nervo óptico, no disco óptico e na papila (porção final do nervo óptico).

## APÊNDICE D – ILUSTRAÇÕES DA ABORDAGEM DA TABLATURA NO VIOLÃO



**Ilustração 3:** Ilustração da representação numérica das cordas soltas do violão



**Ilustração 4:** Ilustração da representação numérica das notas no braço do violão.